

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

MOLISE DE BEM MAGNABOSCO

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA
FÍSICA NA ESCOLA COMUM: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DOS
MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO**

Rondonópolis

2014

MOLISE DE BEM MAGNABOSCO

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA
FÍSICA NA ESCOLA COMUM: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DOS
MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Linguagem, Cultura e Construção do Conhecimento, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza.

Rondonópolis

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M196r Magnabosco, Molise de Bem.
Representações de estudantes sobre seus pares com deficiência física na escola comum : um estudo a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento / Molise de Bem Magnabosco. -- 2014
147 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Leonardo Lemos de Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Inclusão. 2. Representações. 3. Modelos Organizadores do Pensamento. 4. Preconceito. 5. Deficiência física. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA COMUM"

AUTOR : Mestranda Molise de Bem Magnabosco

Dissertação defendida e aprovada em 17/03/2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Leonardo Lemos de Souza
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Instituição : Universidade Estadual do Paraná

Examinador Suplente Doutor(a) Carmem Lúcia Sussel Mariano
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 17/03/2014.

*Para o quinteto que dá sentido à minha vida:
Lau, mãe, pai, Marri e Rafa.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Leonardo Lemos de Souza, pela belíssima parceria que construímos, ao longo desses dois anos. Por respeitar meus conhecimentos anteriores sobre os modos de fazer pesquisa e os referenciais teóricos dos quais não necessariamente compartilho. Por me apresentar uma nova perspectiva de compreensão da ciência e do ser humano de forma extremamente suave. Por todas as orientações, sugestões e incentivos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela dedicação e atenção empregadas na condução das disciplinas. À Raquel, por ter contribuído para o questionamento de diversas crenças minhas relativas à psicologia e à pesquisa, bem como pelo cuidado na leitura da dissertação e pelas sugestões apresentadas na qualificação. À Anabel, pelo carinho e atenção dedicados em todas as vezes que a procurei.

À Cristina Pátaro, pela ajuda disponibilizada nos diversos momentos da pesquisa, desde a construção do instrumento. Pela leitura atenta desta dissertação e pelas contribuições na qualificação.

Ao Lau, por compartilhar a vida e os sonhos comigo, por me apoiar e me incentivar sempre, por não me deixar desanimar. Pela compreensão nos momentos mais difíceis, pelo amor que dedica a mim.

Aos meus pais, à Marri e ao Rafa pelo carinho, amor e dedicação de uma vida inteira, pelo apoio e ajuda incondicionais, em todos os momentos.

À minha família como um todo, especialmente aos que me ajudaram diretamente durante o mestrado: Flávia, Thalita, Areta, Diogo, tio Mauro, tia Bel e Drucilla.

Aos amigos que são irmãos: Márcio, Thiago, Kleber e Milly, por tudo que são e representam em minha vida; Felipe e Vanessa, pela cumplicidade que extrapola a distância e o tempo.

Aos amigos que fiz, na Rede Municipal de Ensino – especialmente Sílvia, Marisa, Magda, Fátima, Juliane e Arlete –, que me ajudaram em diversos momentos, foram fundamentais no meu processo de identificação com a educação e, principalmente, com a educação especial. Aos colegas que trabalharam comigo na busca pela construção de uma educação cada vez mais inclusiva, com o respeito à diversidade e o reconhecimento das potencialidades dos estudantes. Principalmente à Vanuza, por fazer parte de toda a minha história na educação, por compartilhar ideais, por me permitir dividir consigo muitas das

ansiedades decorrentes do processo de escrita durante o mestrado, pelo apoio e amizade de sempre.

Aos colegas e amigos do mestrado – especialmente Joselita, Patrícia, Ézer, Evandro, Vinícius, Laudinéa e João –, pelo compartilhamento dessa caminhada.

À Marina, pela gentileza de ter traduzido o resumo desta dissertação para o inglês.

Aos professores e à equipe gestora das Escolas Municipais Vila Rosely, Gildázia Pirozzi, Rosalino A. da Silva, Tancredo Neves e Princesa Isabel pela permissão para a realização da pesquisa de campo. Aos profissionais das Escolas Municipais José Antônio da Silva e Bonifácio Sachetti pelo consentimento para a realização dos estudos piloto. Às crianças que participaram das entrevistas.

À Secretaria Municipal de Educação, por me conceder o afastamento para qualificação profissional.

RESUMO

O paradigma da educação inclusiva, estabelecido como política pública no Brasil desde a década de 90, busca superar práticas discriminatórias a partir da proposta de uma educação que reconheça e valorize a diversidade presente na sociedade. Com a sua implementação, a escola tem recebido estudantes que, até então, permaneciam alheios ao sistema educacional, como as pessoas com deficiências. A inclusão destes estudantes no ensino comum tem sido relacionada a diversos benefícios, tanto para estes sujeitos quanto para aqueles que não têm deficiência. Há, assim, um grande número de estudos que enfocam a inclusão escolar, mas poucos se propõem a conhecer o que as crianças pensam sobre ela. A partir disso, delineamos o objetivo da presente pesquisa: identificar as representações que os estudantes sem deficiência elaboram sobre a criança com deficiência física diante do estabelecimento de relações interpessoais no cotidiano escolar. Tais representações foram analisadas a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, bem como foram feitas considerações sobre as suas relações com o preconceito. Participaram deste estudo 60 crianças, com idades entre 6 e 8 anos, que estudavam no 1º ciclo do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Estas crianças foram entrevistadas individualmente, por meio da aplicação de um instrumento que ilustrava uma situação de conflito entre duas crianças, sendo que uma delas tinha deficiência. Diante dessa circunstância, os estudantes foram solicitados a relatar os pensamentos e sentimentos das personagens representadas, bem como a indicar uma delas como sua escolha para situações de relacionamento interpessoal (fazer amizade, brincar e compartilhar atividades escolares). Os resultados encontrados revelaram a prevalência do modelo médico na representação da deficiência, bem como a ação do preconceito e do estigma. Assim, as representações foram centralizadas nas limitações do sujeito decorrentes da deficiência e na atribuição, a ele, de sentimentos negativos. O altruísmo e a necessidade da superação da deficiência para a conquista da felicidade foram outros elementos que se destacaram e que também reforçam a compreensão da deficiência pelo viés da patologia. A partir destes resultados, verifica-se a necessidade de se desenvolver ações que promovam a compreensão da inclusão fundamentada em uma perspectiva social.

Palavras-chave: Inclusão. Representações. Modelos Organizadores do Pensamento. Preconceito. Deficiência física.

ABSTRACT

The paradigm of inclusive education, established as public policy in Brazil since the 90s, demands overcoming discriminatory practices from the proposal for an education that recognizes and values the diversity present in society. With its implementation, the school has welcomed students who thitherto remained outside the educational system, such as people with disabilities. The inclusion of these students in the ordinary teaching has been related to many benefits both for these guys and for those who do not have disabilities. There are thus a large number of studies that focus on school inclusion, but few propose to know what children think about it. From this, we outline the purpose of this research: to identify the representations that students without disabilities elaborate on children with disabilities before the establishment of interpersonal relationships in everyday school life. Such representations were analyzed from the Theory of Organizing Models of Thought, as well as commenting on their relation with prejudice were made. The study included 60 children, with ages between 6 and 8 years old, studying in 1st cycle of Basic Education schools of Municipal School of Rondonópolis. These children were interviewed individually by the application of an instrument illustrating a conflict between two children in wich one of them had disabilities. Given this circumstance, students were asked to report the thoughts and feelings of the characters represented, as well as to indicate one of them as their choice for situations of interpersonal relationships (make friends, play and share school activities). The results showed the prevalence of the medical model in the representation of disability as well as the action of prejudice and stigma. Thus, the representations were centered on the limitations of the subject resulting from the disability and the attribution to him of negative feelings. Altruism and the need to overcome the disability to conquer happiness were other elements that detached and also strengthen the understanding of the disability by the pathology bias. From these results, there is a need to develop actions that promote inclusion comprehension grounded in a social perspective.

Keywords: Inclusion. Representations. Thought Organizers Models. Prejudice. Physical disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Prancha n° 1 do instrumento	86
Figura 2- Prancha n° 2 do instrumento	86
Figura 3- Prancha n° 3 do instrumento	87
Figura 4- Prancha n° 4 do instrumento	87
Quadro 1- Roteiro da entrevista realizada	88
Quadro 2- Distribuição das entrevistas de acordo com a classificação dos modelos organizadores	107
Quadro 3- Distribuição das entrevistas cujos modelos abordaram a deficiência, segundo a versão do instrumento utilizada	107
Quadro 4- Apresentação dos dados abstraídos, referentes à deficiência, obtidos a partir dos relatos dos estudantes	108
Quadro 5- Apresentação dos dados abstraídos e dos significados a eles atribuídos, referentes à deficiência, explicitados nos relatos dos estudantes entrevistados.	109
Quadro 6- Apresentação dos Modelos Organizadores do Pensamento identificados a partir do relato dos estudantes.	110
Quadro 7- Distribuição dos participantes pelos submodelos do modelo 1	110
Quadro 8- Quantidade de participantes que aplicaram o modelo 2	113
Quadro 9- Quantidade de participantes que aplicaram o modelo 3	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Personagem escolhida pelos participantes para estabelecimento de amizade.	96
Tabela 2- Personagem escolhida pelos participantes para brincar.	98-99
Tabela 3- Personagem escolhida pelos participantes para estudar conjuntamente.	101
Tabela 4- Potencial de aprendizagem das personagens atribuído pelos participantes.	103-104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
2.1 Da segregação à inclusão: um breve percurso histórico sobre a escolarização das pessoas com deficiência	18
2.2 A inclusão nas escolas brasileiras: panorama e discussões atuais	24
2.3 Representações sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular a partir da interação entre pares	31
3 PRECONCEITO E EDUCAÇÃO	38
3.1 Teoria Crítica e a dinâmica do preconceito	38
3.2 Cognição social e preconceito	42
3.3 O estigma e suas relações com o preconceito	47
3.4 O preconceito a partir das perspectivas apresentadas: diálogos conceituais	50
3.5 Preconceito e educação inclusiva	53
4 TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO E PRECONCEITO	66
4.1 Modelos Organizadores do Pensamento: uma teoria sobre representações	66
4.2 Modelos Organizadores do Pensamento e o preconceito: pontos de convergência	70
4.3 Modelos Organizadores do Pensamento e estudos sobre o preconceito	76
5 O PLANO DE INVESTIGAÇÃO	82
5.1 Problema de pesquisa e objetivos	82
5.2 Metodologia	82
5.2.1 <i>Local</i>	83
5.2.2 <i>Participantes</i>	84
5.2.3 <i>Instrumento</i>	85
5.2.4 <i>A pesquisa de campo</i>	88

5.2.5 <i>Análise dos dados</i>	89
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	93
6.1 Apresentação dos resultados	93
<i>6.1.1 Eixo 1: Representações verificadas a partir das relações que os estudantes intencionaram estabelecer com as crianças com deficiência</i>	95
<i>6.1.2 Eixo 2: Modelos Organizadores do Pensamento identificados a partir das entrevistas.</i>	106
6.1.2.1 Modelos Organizadores do Pensamento referentes às crianças com deficiência física.	108
6.2 Discussão e análise dos resultados	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no Mestrado em Educação foi fruto de um processo de amadurecimento profissional pelo qual passei a partir da saída da graduação. Ingressei nessa área em função de um concurso público – que me direcionou para a Secretaria Municipal de Educação – e, desde então, dedico-me ao seu estudo para aperfeiçoar minha atuação. Ao longo desse percurso, conheci pessoas e vivenciei experiências que me fizeram refletir sobre a importância e a beleza da educação, bem como possibilitaram minha identificação com ela.

Nessa trajetória, um tema que passou a ser focalizado com maior ênfase, por mim e pelos demais membros da equipe da qual faço parte, foi o da educação inclusiva, com destaque para as deficiências. Este foi, portanto, o meu principal objeto de estudo e trabalho nos últimos anos. A partir da reflexão sobre questões relativas a ele e da observação do cotidiano escolar em que estão inseridos os estudantes com deficiência, bem como do meu interesse pelo estudo de assuntos que compõem a interface da psicologia (minha formação inicial) com a educação, teve origem o tema da presente pesquisa. Assim, propus-me a investigar as representações que as crianças, que estudam no ensino comum, desenvolvem a respeito daquelas que têm deficiência física nos contextos inclusivos. Como objetivos específicos, procurei identificar os pensamentos das crianças sem deficiência em relação aos estudantes com deficiência física em uma situação de conflito, bem como verificar as relações que intencionavam estabelecer com eles (por meio das escolhas, feitas pelos estudantes entrevistados, entre a criança com e sem deficiência, para o estabelecimento de relações de amizade, de brincadeiras e de atividades referentes a situações de aprendizagem). Por fim, pretendi analisar as representações identificadas com foco nas relações com o preconceito.

A pesquisa foi realizada nos meses de abril e maio de 2013. Participaram deste estudo 60 estudantes, com idades entre 6 e 8 anos, de 7 turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental de 4 escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Em todas as turmas investigadas, estudavam crianças com deficiência física. Cada participante foi entrevistado individualmente, a partir da apresentação do instrumento composto pela ilustração de uma situação de conflito que envolvia uma criança com deficiência física.

Tomar a representação como elemento direcionador da discussão referente à inclusão coroa uma compreensão presente que tenho, desenvolvida a partir dos estudos feitos desde a faculdade (que tiveram ênfase nos aspectos cognitivos), de que a forma como pensamos a respeito do mundo exerce impacto determinante sobre o modo como interagimos com ele. A

Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, que tomo como fundamento teórico metodológico da pesquisa, veio, nesse sentido, consolidar esta compreensão, assim como ampliá-la, ao considerar outros elementos (por exemplo: sentimentos, desejos e valores) como tão importantes nesse processo quanto os pensamentos e crenças desenvolvidos.

Segundo esta teoria, estes elementos são produto das abstrações e produção de significados e se organizam para a composição dos modelos que elaboramos sobre a realidade objetiva. Tais modelos se referem ao que compreendemos sobre o mundo e si sobre nós mesmos, bem como servem de base para a nossa ação – apesar de, muitas vezes, não corresponderem exatamente aos fatores externos. Eles são, na verdade, produtos da nossa interpretação a respeito dos acontecimentos e, como interpretação, não possuem todos os elementos presentes no contexto, uma vez que somente são apreendidos aqueles considerados significativos pelo sujeito. Além disso, estes modelos podem ser formados por outros dados que não pertencem à circunstância objetivamente estabelecida, sendo, pois, criados pelos indivíduos que os elaboram. Tal fator revela a capacidade inventiva da subjetividade humana. Mais explicações sobre essa teoria serão fornecidas no capítulo especificamente dedicado a ela.

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento é, então, uma abordagem sobre representações. A partir do que foi dito até aqui, é possível estabelecer que a forma como as crianças representam seus colegas com deficiência influencia os modos de relacionamento que estabelecem com eles. Assim, a constituição de representações positivas pode conduzir a uma maior possibilidade de interação, de compartilhamento de experiências – dentre elas, brincadeiras –, de estabelecimento de vínculos mais consistentes e estáveis. A composição de representações negativas, pelo contrário, eleva as chances de tais relações não serem formadas.

A constituição de vínculos positivos e duradouros entre os estudantes deve ser uma preocupação primordial ao se considerar a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. Tal compreensão se fundamenta no fato de que incluir não significa apenas colocar no mesmo ambiente. Se não houver o compartilhamento de experiências e a consideração do outro como um sujeito que possui potencialidades além das limitações, bem como direitos tanto quanto os demais, forma-se o caminho para a constituição da exclusão dentro de um contexto inclusivo.

A inclusão, como paradigma tanto educacional quanto social, representou um grande avanço na compreensão a respeito dos modos como nos relacionamos com as pessoas com deficiência. Ela destituiu destes sujeitos a responsabilidade pela superação das suas limitações

e a repassou para a sociedade como um todo. Assim, segundo esta perspectiva, não é mais o indivíduo que precisa se adaptar aos diversos contextos para poder, então, conviver em sociedade. Ao contrário, o direito à participação social é prerrogativa de todos, cabendo aos vários ambientes adequarem-se para possibilitá-la, independente das características de cada um. As limitações deixam, pois, de ser consideradas propriedade dos indivíduos e passam a ser compreendidas como consequência de um contexto social inadequado.

Apesar de este paradigma vigorar desde a década de 1990, as relações que estabelecemos ainda não podem ser, de forma geral, consideradas plenamente inclusivas. Na verdade, poucos são os espaços em que a inclusão efetivamente se constitui, considerando tanto os fatores ambientais (como a presença de adequações arquitetônicas e recursos de acessibilidade) quanto os relacionamentos estabelecidos. Estes ainda são fortemente permeados pelo preconceito. Nesse sentido, a sociedade, ainda hoje, lida com a diversidade que a compõe muito mais a partir da integração do que da inclusão.

O preconceito marca a desigualdade entre os membros de uma relação. Assinala o reconhecimento de um sujeito como diferente do outro, pertencente a um grupo distinto, que tem outro *status*. Dessa forma, o preconceito segrega, marginaliza, ao impossibilitar a identificação do indivíduo com aqueles que considera distintos de si. A distinção mencionada aqui não se restringe à diversidade de características que compõem a espécie humana, mas refere-se à diferença que inferioriza, que minora o alvo.

É nesse contexto que se insere o presente estudo. Apresento, na sequência, as partes que o compõem.

O primeiro capítulo é destinado às discussões relativas à educação inclusiva. Nele, são abordados três pontos principais. O primeiro refere-se à apresentação do percurso histórico da escolarização das pessoas com deficiência, que teve origem com o paradigma da segregação/exclusão (perspectiva que propunha a educação dos sujeitos com deficiência ou algum transtorno mental realizada em contextos isolados do restante da sociedade), passou pelos preceitos da integração (concepção que destacou a necessidade de participação dos indivíduos com deficiência nos mais diversos contextos da comunidade, desde que eles se mostrassem capazes de responder às demandas e exigências sociais) e culminou com a inclusão (proposta que apregoa a necessidade de a sociedade como um todo se modificar para possibilitar a todas as pessoas uma participação social efetiva).

O segundo aspecto abordado nesse capítulo busca estabelecer o panorama atual da educação inclusiva no Brasil, com a apresentação de pesquisas realizadas a partir da década

de 1990. Esta discussão se propõe a contextualizar em que medida a inclusão tem sido efetivada em nosso país, por meio da apresentação de alguns entraves e avanços.

Por fim, o terceiro ponto do primeiro capítulo é destinado à discussão a respeito da inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum, a partir das representações de seus pares e da interação estabelecida com eles. Tal discussão é fundamentada em estudos já realizados sobre estes temas.

O segundo capítulo aborda o preconceito, que é apresentado através de três perspectivas teóricas distintas: a Teoria Crítica da Sociedade, discutida com base em Crochík (2011a; 2011b); a Cognição Social, abordada por Allport (1955), Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000), Lima e Vala (2004), entre outros; e suas relações com o estigma, a partir de Goffman (2012 [1988]). Apesar de estas abordagens possuírem diferenças entre si, há características comuns entre elas que permitem considerá-las conjuntamente na análise do preconceito, notadamente sobre o papel das crenças ou significados nas relações com o outro, sendo tais diálogos e aproximações expostas neste capítulo.

O ponto que encerra o segundo capítulo discute as interfaces do preconceito com a escola: sua ocorrência nesta instituição social; suas variadas formas de manifestação, que têm se atenuado em função da pressão social que condena ações discriminatórias, bem como têm assumido formas socialmente aceitas; sua ocorrência e manifestação entre crianças e, por fim, as relações estabelecidas entre ele e a inclusão escolar.

O terceiro capítulo é destinado ao debate a respeito da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e de suas relações com o preconceito. Para tanto, inicialmente esta abordagem é apresentada a partir dos seus fundamentos teóricos. Na sequência, há o estabelecimento das aproximações conceituais entre as perspectivas referentes ao preconceito delineadas neste trabalho e a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Por fim, são apresentados estudos já embasados nesta abordagem teórico metodológica que buscaram investigar elementos do preconceito a partir de questões referentes ao cotidiano de estudantes com HIV/AIDS, papéis de gênero, relacionamentos homoafetivos e discriminação racial.

O plano de investigação da presente pesquisa é delineado no quarto capítulo, por meio da apresentação dos objetivos e da metodologia adotada. Em relação a este último item, destaco a apresentação da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como recurso metodológico. Esta proposta considera, na construção do instrumento (relatada neste capítulo), a presença de uma situação de conflito, que tem como propósito destacar, de forma mais clara, os modelos aplicados pelos participantes da pesquisa em relação às personagens apresentadas.

O quinto capítulo é constituído pela apresentação e discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, que foram considerados a partir de dois eixos de análise. O primeiro eixo refere-se às representações depreendidas das solicitações, feitas aos estudantes, para escolha de uma das personagens ilustradas no instrumento com a qual eles deveriam estabelecer relações afetivas (amizade) e compartilhar atividades (brincadeiras e tarefas escolares), bem como, ainda, indicar as expectativas em relação ao potencial de aprendizagem delas. Já o segundo eixo diz respeito aos modelos organizadores do pensamento identificados nos relatos dos estudantes entrevistados, a partir da apresentação de uma situação de conflito ilustrada no instrumento apresentado. A discussão de tais representações foi permeada pela análise da ação do preconceito e do estigma.

O último capítulo desta dissertação é destinado às considerações finais. A partir da análise desenvolvida no capítulo anterior, procurei estabelecer as implicações para a educação, decorrentes da verificação das representações, encontradas nesta pesquisa, sobre a deficiência e sobre a criança que a possui, com vistas à implementação da educação inclusiva.

A partir da leitura da discussão proposta neste trabalho, espero contribuir para a reflexão acerca da implantação e implementação da educação inclusiva não apenas no município de Rondonópolis, onde a pesquisa foi realizada, mas também nas demais regiões do país. Tal expectativa se fundamenta na compreensão de que as pessoas com deficiência têm sido matriculadas no ensino comum, mas as relações estabelecidas com elas, de forma geral, ainda não adquiriram status de igualdade, nem se baseiam na percepção de suas potencialidades. Há, portanto, a necessidade de se discutir a ação do preconceito e da estigmatização nesse contexto para que a inclusão possa ser, realmente, alcançada.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Da segregação à inclusão: um breve percurso histórico sobre a escolarização das pessoas com deficiência

A escola é caracterizada historicamente pela elitização: inicialmente direcionada para a camada da sociedade que tinha maior poder aquisitivo, preconizava a homogeneização de padrões de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. As políticas e práticas educacionais buscavam, assim, a reprodução e manutenção da ordem social vigente. Ao longo de sua democratização, com a universalização do acesso ao ensino, um dos grupos incorporados à escola foi o das pessoas com deficiência. Entretanto, esse processo foi longo e sequencial, tendo sido caracterizado por diferentes pressupostos. É este percurso histórico que pretendemos abordar neste tópico do trabalho.

Em um âmbito mundial, os primeiros registros de uma educação direcionada às pessoas com deficiência remontam ao século XVI. Realizada por médicos e pedagogos, acontecia sob a forma de tutoria, haja vista que a escolarização, nessa época, era privilégio de poucos. Todavia, a prática da tutoria era escassa. O procedimento padrão da época era a internação desses sujeitos em asilos e manicômios (MENDES, 2006). Nestes locais, todo o trabalho, mesmo o educacional, era desenvolvido com base em uma rígida classificação etiológica, pois a deficiência era compreendida como uma doença crônica. Desta forma, havia predomínio de atendimentos clínico-terapêuticos baseados em testes psicométricos, em detrimento das atividades acadêmicas (GLAT e FERNANDES, 2005).

Esta fase, de segregação dos sujeitos considerados desviantes, era “justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’” (MENDES, 2006, p. 387). Nesse contexto, no final do século XIX e início do século XX, foram criadas instituições para o trabalho com pessoas com surdez, cegueira e deficiência intelectual (SILVA, 2009).

Apesar disso, a maior expressividade do movimento da escolarização das pessoas com deficiência aconteceu no século XX, com as duas grandes guerras mundiais: foi depois delas que houve a proliferação das classes e escolas especiais, em função da "indústria de reabilitação para tratar dos mutilados da guerra" (MENDES, 2006, p. 387). É importante destacar que, nessa época, tal escolarização ainda acontecia de forma segregadora e substitutiva, paralelamente ao ensino regular.

A década de 1960 foi marcada pela efervescência de um contexto econômico e sociocultural que favoreceu a crítica a essa sociedade fundamentada no paradigma da segregação. Assim, os movimentos sociais pelos direitos humanos se organizaram para sensibilizar a sociedade a respeito dos prejuízos e malefícios da segregação e da marginalização, bem como para informar a respeito dos potenciais benefícios da integração, tanto para os estudantes com deficiência quanto para aqueles que não as tinham. Outro fator importante foi o desenvolvimento de pesquisas científicas na área da educação, que evidenciaram as possibilidades de aprendizado das pessoas com deficiência, chegando à ênfase no desenvolvimento de qualidade de vida e autonomia para estes sujeitos. Por fim, os programas de educação segregada apresentavam um elevado custo, que se destacaram em um contexto de crise econômica mundial, e poderiam ser reduzidos com a inserção das pessoas com deficiência nos serviços já disponíveis na sociedade. Tal contexto favoreceu a implantação do paradigma da integração, em âmbito mundial (MENDES, 2006).

Este novo paradigma baseou-se no princípio da normalização e foi responsável pela desinstitucionalização das pessoas com deficiência, com conseqüente reinserção delas na comunidade, durante as décadas de 1960 e 1970. Tal princípio, originado nos países escandinavos e disseminado, posteriormente, pela América do Norte e Europa, defendia o estabelecimento de condições de vida, para as pessoas com deficiência, que fossem semelhantes ao padrão estabelecido como normal ou comum a todos os outros membros da sociedade, dentro das possibilidades. Com isto, as pessoas com deficiência participariam das atividades desenvolvidas na comunidade a que pertencem (GLAT e FERNANDES, 2005). A esse respeito, Mendes (2006, p. 389) explicita:

O princípio [da normalização] tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

A partir desse princípio, Deno (1970 *apud* MENDES, 2006) apresentou, nos Estados Unidos, um sistema de estruturação da escolarização das pessoas com deficiência em cascata, que apresentava níveis diferentes de integração, de acordo com as potencialidades de cada estudante. A mudança entre eles seria, nesta proposta, possibilitada por meio do progresso de cada sujeito. Os níveis foram assim definidos, em ordem decrescente de autonomia: “1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares;

7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais” (MENDES, 2006, p. 390). Tal organização também foi observada, ainda que de forma semelhante, em países do Reino Unido e da Suécia.

A definição da progressão entre os níveis fundamentada na evolução do estudante evidencia o foco no indivíduo, que deveria ser preparado, superar suas dificuldades, para então, poder conviver em sociedade. O sistema educacional, em si, sofria poucas alterações. Como consequência, verificou-se a pouca movimentação dos discentes entre os níveis do contínuo proposto. Ao mesmo tempo, sua responsabilização pelas suas dificuldades – decorrência do modelo médico de avaliação – foi mantida. De igual maneira, não havia o questionamento a respeito da implicação das escolas sobre o fracasso daqueles que nela estudavam. Em diversas comunidades, foram evidenciadas políticas que revelavam, na verdade, práticas de segregação. Estas foram algumas críticas manifestas em relação ao paradigma da integração aplicado aos sistemas educacionais (MENDES, 2006; SÁNCHEZ, 2005).

Dois movimentos que surgiram nos Estados Unidos, em decorrência da integração, tiveram grande repercussão pelo mundo (em virtude da influência da cultura americana sobre os demais países) e foram, portanto, bases importantes para o surgimento dos pressupostos da inclusão escolar: o *Regular Education Initiative* (REI) e o *Full Inclusion*. Ambas as propostas preconizavam a fusão entre os sistemas de educação regular e especial, defendendo a existência de um sistema único, no qual todas as crianças – com ou sem deficiência – pudessem estudar juntas. A diferença entre eles consistia no grupo de crianças enfocadas pelos programas: enquanto o primeiro propunha o trabalho com estudantes com limitações leves e moderadas, o segundo preconizava o trabalho com todas as crianças, inclusive aquelas com comprometimentos mais severos (MENDES, 2006). Dessa forma, a escola possibilitaria a convivência com a diversidade existente na sociedade, a partir da reforma tanto da educação especial quanto da regular, com vistas ao estabelecimento de uma maior abrangência da educação para todos os estudantes (SÁNCHEZ, 2005).

Ao final dos anos 80 e início dos anos 90, como consequência desse movimento nos Estados Unidos, bem como da sua disseminação pelo mundo e das experiências de educação integrada vivenciadas por diversos países, o movimento pela inclusão passou a ser estruturado. Nesse delineamento, órgãos internacionais, como UNESCO e UNICEF, assumiram relevante papel ao promoverem a realização de conferências mundiais para discutir diversas vulnerabilidades presentes na educação e propor planos de ação para a superação delas. Dentre as diversas reuniões realizadas, destacamos duas, consideradas de

grande relevância para o delineamento da educação inclusiva: a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, desenvolvida em Salamanca (Espanha), no ano de 1994.

A Declaração de Salamanca, documento decorrente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representou um importante marco na disseminação da concepção inclusiva pelo mundo – que se consolidou como política na segunda metade da década de 90. Ele apresentou, como princípio norteador, a ideia de que todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas características, origens ou limitações. Nesse sentido, a deficiência passou a ser vista como uma das diferenças existentes – diferenças essas que devem ser consideradas pelas escolas na organização do seu trabalho (SÁNCHEZ, 2005). Tal organização demanda, dos profissionais que atuam nas instituições educativas, a reflexão a respeito das formas como são estruturadas a avaliação, o currículo, as relações estabelecidas na escola, dentre outros processos, bem como sobre as suas finalidades. A inclusão, dessa forma, busca problematizar o papel da escola na estruturação do fracasso escolar. Não há, portanto, agentes neutros nesse contexto.

A inclusão, em contrapartida, estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2006, p. 395).

Para além da compreensão da inclusão como a reorganização da escola para acolher e trabalhar com todos os estudantes, independente das características que tenham, Sánchez (2005) a define como uma questão de direitos humanos e como uma atitude. Para esta autora, trata-se de direitos humanos porque este princípio seria violado ao se segregar qualquer indivíduo em função de sua deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero, etnia ou qualquer outra diferença. É, também, uma atitude porque a inclusão não é caracterizada apenas pela ação isolada de uma ou de várias pessoas. Trata-se, pois, de uma ação fundamentada em um sistema de valores e crenças, bem como em afetos resultantes deles, que procura considerar cada estudante em sua particularidade. Tal ação tem como finalidade o acolhimento de todos na comunidade escolar, que deve lhes proporcionar boas condições para seu desenvolvimento.

A diversidade deve, então, ser reconhecida e valorizada. Nesse contexto, reside outro aspecto crucial à inclusão: para esta perspectiva importa, mais do que focalizar os estudantes

com deficiências ou aqueles com dificuldades de aprendizagem, considerar todos os estudantes. Mais do que uma educação que se volte para aqueles que fracassam, é importante enfatizar uma educação direcionada para o desenvolvimento de todos os alunos, a partir da coletividade. Para além do foco no indivíduo, a inclusão pressupõe a consideração do contexto social e político (SÁNCHEZ, 2005).

Dessa forma, a educação se desvincula de um modelo médico da deficiência e passa a encará-la a partir de um modelo social. Esta perspectiva deixa de localizar as limitações no indivíduo e passa a atribuí-las à sociedade, que apresenta barreiras que impedem o desenvolvimento dos sujeitos, bem como a sua inserção nos mais variados contextos. Assim:

Essas barreiras se manifestam por meio de seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças, seus discutíveis padrões de normalidade, seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea, sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades, suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos etc) (SASSAKI, 2005, p. 20).

Nesta perspectiva, diferentemente do que propunha a integração, é a sociedade que precisa se organizar para eliminar as barreiras que se impõem e, assim, limitam o desenvolvimento dos sujeitos. Não são estes, portanto, que precisam superar as dificuldades existentes para poder atuar livremente, como qualquer outro cidadão – apesar de isso ser observado ainda hoje.

No Brasil, ao considerarmos esse percurso histórico, que vai da exclusão/segregação à inclusão, percebemos que a vigência dos diferentes paradigmas referentes à educação das pessoas com deficiência, ou mesmo a transição entre eles, aconteceu mais tardiamente do que o explicitado como referência ao movimento mundial. Assim, os primeiros registros de iniciativas isoladas de educação desses sujeitos, que aconteciam prioritariamente em hospitais ou residências, remontam ao século XIX (MENDES, 2006).

A metade do século XX foi marcada pela escassez da oferta de serviços de atendimento às pessoas com deficiência pelo poder público. Tal contextualização levou ao surgimento de movimentos comunitários que culminaram na implantação de escolas particulares e filantrópicas de educação especial (MENDES, 2006) – como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954 (FENAPAES, 2013).

A década de 1950 foi, ainda, caracterizada pelo que Mendes (2006, p. 397) chamou de “integração espontânea ou não-planejada, encontrada em países com cobertura deficitária”.

Assim, uma vez que o governo – seja ele referente ao âmbito municipal, estadual ou federal – não fomentou políticas de inserção dos estudantes com deficiência nas escolas, a integração aconteceu em alguns casos, ainda que de maneira tímida: as crianças que apresentavam menor comprometimento tiveram o acesso permitido pelas escolas.

Uma ação mais concreta do poder público, no fomento à inserção da pessoa com deficiência na escola, aconteceu na década de 1970, em virtude da ampliação do acesso a ela, da produção do fracasso escolar e da implantação das classes especiais no sistema regular de ensino. Tal institucionalização da educação especial coincidiu com o período em que, mundialmente, vigorava o princípio da normalização (MENDES, 2006).

Nesse contexto, foi instituída a educação integrada, que perdurou por aproximadamente 30 anos. Esta foi uma época de amplo desenvolvimento da educação especial no Brasil, em que se investiu no aperfeiçoamento de métodos e técnicas específicos para o ensino das pessoas com deficiências, embasados principalmente no enfoque comportamental (GLAT e FERNANDES, 2005).

Uma característica da integração no Brasil, ao contrário do que aconteceu em outros países do mundo, foi a não implantação de uma estrutura que apresentasse níveis diferentes de integração (que variavam de uma maior autonomia do estudante, inserido nas classes comuns, até sua escolarização em instituições especializadas, que substituíam o ensino regular), já referido anteriormente. Dessa forma, em nosso país, nessa época, a escolarização foi caracterizada por dois polos: ou o estudante era inserido nas classes comuns, ou na educação integrada – sendo esta formada pelas classes especiais das escolas públicas ou pelas escolas especiais, prioritariamente particulares ou filantrópicas. Por este motivo, Mendes (2006, p. 397) afirma que: “os resultados dos trinta anos da política de ‘integração escolar’ tiveram como maior impacto o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais”. Tal afirmação foi corroborada por Glat e Fernandes (2005).

A organização de grupos sociais, na década de 1980, que precedeu a reforma da Constituição, conferiu maior visibilidade às reivindicações populares dos grupos minoritários, excluídos socialmente – dentre eles, as pessoas com deficiência. A partir disso, por meio da reivindicação da ampliação do acesso e da melhoria da qualidade do ensino para essas pessoas, foi implantada a proposta da educação inclusiva, no início da década de 1990 (GLAT e FERNANDES, 2005). Tal proposta, que apresentou os mesmos princípios delineados para a inclusão em nível mundial, fundamenta-se na legislação nacional (como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996) e foi

consolidada pela aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Este documento, apresentado como referencial para construção de políticas públicas que promovam uma educação para todos, ratifica o compromisso do Estado com a garantia, a todos os brasileiros, de acesso ao ensino com participação e aprendizagem. Tal compromisso evidencia a busca, apregoada pela educação inclusiva, da superação de práticas discriminatórias, a partir da proposta de uma educação que reconheça e valorize a diversidade presente na sociedade.

2.2 A inclusão nas escolas brasileiras: panorama e discussões atuais

Apesar de a inclusão passar a ser um importante fundamento no delineamento do projeto educacional, observamos, durante a década de 1990 e na primeira metade da década de 2000, a convivência de iniciativas inclusivas (a inserção do estudante com deficiência no ensino comum, com o auxílio de apoio especializado) com a manutenção de classes ou escolas especiais, em todo o país. Tal coexistência foi observada, ainda que a maior parte do direcionamento da educação dos estudantes com deficiência tenha sido efetivada por meio da sua inserção no ensino regular.

Nesse sentido, Prieto (2004) coordenou uma pesquisa, realizada em cinco cidades das diferentes regiões do país (Belém/PA, Natal/RN, Campo Grande/MS, Diadema/SP e Porto Alegre/RS), que buscou descrever e analisar a implantação das políticas de atendimento escolar direcionadas às pessoas com deficiência. Os resultados encontrados em Belém e Natal apresentaram o delineamento de políticas mais direcionadas para a inclusão nas redes municipais de ensino (que preconizavam a inserção do estudante com deficiência no ensino regular), quando comparadas às redes estaduais. Nestas últimas, ainda havia serviços da educação especial organizados em torno das classes e escolas especiais, como também da inserção do estudante com deficiência no ensino comum com ou sem o trabalho do apoio especializado. Os resultados obtidos em Campo Grande apontaram um panorama semelhante a esse, mas mais promissor ao se considerar a rede estadual de ensino: nela, em 1990, houve o fechamento das classes especiais (existentes na década de 1980) e a implantação das salas de recursos.

Em Diadema, a estruturação da educação especial na rede municipal de ensino também se configurou como mais próxima de uma perspectiva inclusiva do que o sistema estadual. Contudo, houve a disponibilização, nela, de uma escola especial destinada ao ensino de pessoas com surdez, além da centralização do atendimento complementar ao ensino regular

(salas de recursos e apoio pedagógico), realizado exclusivamente no Centro de Atenção à Inclusão Social (CAIS) e não nas próprias unidades de ensino. É comum que essa centralização reduza a frequência do estudante a esse serviço por dificultar o acesso a ele. A rede estadual de ensino, por sua vez, concentrou o atendimento dos estudantes com deficiência em 4 classes especiais.

Nesse estudo coordenado por Prieto (2004), a cidade de Porto Alegre foi a única cujos dados, referentes à rede estadual de ensino, não foram apresentados. Apesar disso, a caracterização do desenvolvimento da educação especial no município retratou a passagem de uma perspectiva integrada para outra inclusiva – apesar de esta ainda manter elementos da anterior. Assim, a primeira metade da década de 1990 foi marcada pela criação de escolas e classes especiais na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Em 1995, grande parte das classes especiais foi fechada – sendo as últimas delas mantidas até 1999 – e foram criados outros dispositivos para o trabalho com os estudantes com deficiência: as Salas de Integração e Recursos (SIR: onde o atendimento especializado era ministrado em turno oposto ao do ensino comum), os laboratórios de aprendizagem (para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem) e as turmas de progressão. Em 1997, houve o fortalecimento das Salas de Recursos, que foram consideradas como espaço prioritário de consolidação da inclusão no ensino comum. Todavia, apesar desse fortalecimento, a educação especial em Porto Alegre ainda contava, em 2004, com o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas especiais, além das SIR.

Ainda que se refiram a cidades específicas, podemos considerar que os resultados indicados no estudo de Prieto (2004) refletem, de forma geral, o panorama de desenvolvimento da educação especial nas redes públicas de ensino do país, a partir da década de 1990, haja vista que o estudo foi realizado nas diferentes regiões brasileiras. Na mesma perspectiva desta pesquisa, dados do Censo Escolar de 2012 (INEP, 2013) demonstram a coexistência, atualmente, de uma educação integrada com a inclusiva, bem como um aumento de 9,1% no número de matrículas na modalidade da educação especial em relação a 2011. Foi observado, ainda, incremento tanto no número de estudantes incluídos em escolas comuns (aumento de 11,2%) quanto nas classes e escolas especiais (acrécimo de 3%). No caso destas últimas, o aumento do número de matrículas foi causado pelo incremento da Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos de ensino especial.

Apesar dessa coexistência, os dados referentes à matrícula apresentados neste mesmo Censo Escolar (INEP, 2013) indicaram o aumento do acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular nas escolas comuns, bem como uma redução nas classes e escolas especiais,

em todas as etapas de ensino. A redução da frequência a estes ambientes destinados exclusivamente ao ensino das pessoas com deficiência – portanto, segregados – é um aspecto positivo revelado pelo Censo, haja vista que, conforme afirma Ferreira (2007), tais instituições contribuem para a exclusão destes estudantes do ensino regular ministrado nas escolas comuns.

Verificamos, então, que a inclusão escolar das pessoas com deficiência tem sido progressivamente garantida. Contudo, há outros questionamentos que devem ser feitos ao considerá-la: além do ingresso, estas escolas têm conseguido garantir a permanência desses estudantes? Elas têm feito as adaptações necessárias para assegurar a efetiva participação deles nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos? As práticas realizadas são, realmente, inclusivas?

Tais questionamentos foram apresentados por Brizolla (2007) como recorrentes nas discussões referentes à implantação e implementação das políticas de inserção das pessoas com deficiência nestes estabelecimentos de ensino. Apesar de considerar o acesso à escola, sozinho, como não suficiente para a efetivação da inclusão, a autora em questão defende a sua relevância: ele se caracteriza como o ponto de partida para que as demais modificações tenham início. Assim, é a presença do estudante com deficiência na escola que produz o movimento necessário para que as demais pessoas envolvidas no ambiente assumam uma postura de maior investigação, colaboração e curiosidade, necessários para qualquer mudança realizada individual ou coletivamente. Da mesma forma, tal contato possibilita o conhecimento e o reconhecimento desse estudante, com as suas mais diversas características. Implica, pois, na realização de uma avaliação, seja ela formal ou não. Para Brizolla (2007), tal fator contribui para a eliminação do medo do desconhecido, bem como do discurso, muitas vezes entoado pelos profissionais, de falta de preparo para o trabalho com estes sujeitos.

Com a finalidade de verificar a realização, pelas instituições de ensino, das adaptações consideradas necessárias para o trabalho com os estudantes com deficiência, bem como a efetividade delas no contexto inclusivo, Ferreira (2007) desenvolveu uma pesquisa em uma escola da rede pública de ensino de Juiz de Fora/MG. Ela acompanhou, durante um ano, as atividades lá desenvolvidas, com foco na atuação pedagógica durante as aulas e nos recreios. Como resultado, verificou que:

Na Instituição pesquisada, a educação inclusiva não foi efetivada, apesar do esforço e do projeto político-pedagógico, pautado em princípios de solidariedade, cooperação e respeito ao educando, prevendo um trabalho coletivo dos professores e coordenadores, e implicando reuniões para discussão, análise e revisão das práticas de sala de aula, assim como para planejamento de atividades comuns, troca de materiais e avaliação dos

trabalhos. Na prática, o que se constata é que todos esses mecanismos não foram suficientes para promover a inserção de TODOS os alunos que procuravam essa escola (FERREIRA, 2007, p. 550).

Segundo esta pesquisadora, a proposta de educação vigente não proporciona condições para que sua ação seja efetivamente inclusiva. Para sê-la, é necessário que os profissionais observem as reações, peculiaridades e interesses dos estudantes no cotidiano escolar, bem como durante os processos de aprendizagem. A importância desse olhar cuidadoso se revela na medida em que Ferreira (2007) observou que a figura do professor se constituiu como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem para a determinação do sucesso ou do fracasso da criança com deficiência na escola.

Leonardo, Bray e Rossato (2009) realizaram uma pesquisa com professores de escolas públicas e particulares que possuíam, como estudantes, pessoas com alguma deficiência, em uma cidade do interior do Paraná. Elas buscaram verificar se, nas escolas onde estes professores atuavam, tinha acontecido algum procedimento de estruturação ou adaptação para o desenvolvimento do trabalho com os referidos estudantes, bem como se os professores passavam por algum processo que os preparasse para o trabalho com as diferenças existentes na escola. Os resultados encontrados revelaram um quadro preocupante ao considerarmos a complexidade das adequações necessárias para o trabalho com os estudantes com deficiência: apesar de a maior parte dos professores entrevistados (61,5%) ter indicado a ocorrência de alterações nas instituições com a implantação de uma perspectiva inclusiva, as indicações de mudanças foram centralizadas nas adaptações referentes ao espaço físico, seja na realização dessas alterações ou na não necessidade delas por a escola já ter sido construída com as adequações físicas necessárias para o trabalho com estes estudantes. Assim, conforme os relatos analisados, a adequação arquitetônica (por exemplo: construção de rampas, alargamento de portas, adaptação dos banheiros) foi realizada em grande parte dos casos, mas houve pouca menção a modificações âmbito das relações humanas e planejamento educacional: seja em relação à atuação do professor em sala ou a algum trabalho com a comunidade escolar como um todo.

Ainda em relação a esta pesquisa, no tocante às dificuldades referentes à implantação da educação inclusiva, os resultados obtidos por Leonardo, Bray e Rossato (2009) indicaram que, na percepção dos professores, o maior entrave existente é a falta de preparo ou capacitação profissional para realizar tal trabalho (45,7% das respostas), tendo a maior parte dos entrevistados (67,7%) relatado possuir pouco conhecimento sobre as deficiências ou mesmo sobre o processo de inclusão.

Tais relatos foram apontados pelas autoras como um importante fator de preocupação nos trabalhos com os estudantes com deficiência, uma vez que o pouco conhecimento sobre eles inviabiliza a mediação de um trabalho educativo eficiente. Elas também observaram poucas referências à realização de planejamento para o trabalho com estes estudantes:

O que se percebe é que, na maioria das vezes, não há um planejamento, um projeto para receber e trabalhar com os alunos com deficiência, mas à medida que tais alunos são “incluídos” vão sendo realizadas ações conforme os recursos disponíveis, e não necessariamente conforme as necessidades. Desta forma, deparamo-nos com práticas destoantes da demanda que se tem e de uma escola inclusiva com qualidade (LEONARDO, BRAY e ROSSATO, 2009, p. 296).

A não consideração dos estudantes com deficiência ao realizar o planejamento das aulas, mesmo em situações de êxito, foi destacada por Kassar (2011), que relatou uma experiência inclusiva considerada pela escola como bem sucedida, em Corumbá/MS. Tratava-se da inclusão de um estudante do 3º ano do ensino fundamental, cego, que tinha boa interação com os demais colegas e era considerado inteligente. A escola contava com uma Sala de Recursos, onde este menino recebia atendimento educacional especializado no período oposto ao do ensino regular. Ambas as professoras, a do ensino comum e a do especializado, tinham ampla experiência no trabalho que realizavam e pós-graduação *lato sensu* em áreas relacionadas à educação inclusiva, bem como participavam de cursos de formação continuada, também nestas áreas. Apesar de todo o contexto favorável à efetivação de uma inclusão com qualidade, a pesquisadora observou, durante as aulas, acontecimentos que corroboram as afirmações de Leonardo, Bray e Rossato (2009): as atividades propostas para toda a turma, pela professora do ensino comum, demonstravam a não atenção às necessidades do estudante com deficiência. Eram, pois, inexecutáveis por ele. Durante as aulas, esta professora buscava, então, adaptá-las com os recursos disponíveis no momento – adequação essa que, muitas vezes, não obtinha sucesso. Esta pesquisadora observou, ainda, a ausência de um relacionamento mais próximo entre o ensino comum e o atendimento especializado – aproximação essa fundamental para que seja realizado um trabalho de qualidade com os estudantes com deficiência na escola comum.

Ao não considerar o estudante com deficiência no momento do planejamento pedagógico – e, conseqüentemente, precisar improvisar alguma adaptação para a atividade que lhe será apresentada –, o professor demonstra, para toda a turma, um padrão de relacionamento a ser estabelecido com este discente. Tal ação merece destaque na medida em que a conduta do professor se revela como uma importante influência não apenas sobre a

aprendizagem dos estudantes, mas também sobre as relações estabelecidas entre eles. Nesse sentido, Casco (2007) buscou verificar a associação entre a ação dos professores em sala e as relações sociais estabelecidas entre os discentes na escola, tanto na sala de aula quanto durante o recreio. Observou, então, que os estudantes que foram elogiados pelos docentes com maior frequência obtiveram uma melhor inserção no grupo, enquanto aqueles que foram mais repreendidos não conseguiram ou se integraram a grupos de classes diferentes das suas. O pesquisador constatou também que os estudantes que sofreram repreensão dos professores por questões disciplinares ou relativas à realização das atividades também foram repreendidos pelos colegas de turma. Da mesma forma, verificou uma tendência de que os estudantes repreendidos pelos pares, tanto individual quanto coletivamente, fossem também agredidos verbal e fisicamente.

As repreensões entre os pares, e mesmo as repreensões feitas pelos professores, parecem ser dispositivos normalizadores e naturalizados que atendem a manutenção das diferenças entre os alunos. Desse modo, os professores parecem reforçar características já existentes e pouco contribuíram para o estabelecimento de ações de modo a favorecer que os alunos pudessem ultrapassar suas dificuldades e trocar experiências visando atingir objetivos comuns (CASCO, 2007, p. 243).

A atuação do professor, enquanto líder da classe, autoriza, pois, o estabelecimento de relações sociais positivas ou negativas em relação aos diversos estudantes, a partir da forma como estimula ou não a participação deles em sala, como os elogia ou os repreende. Casco (2007) ressaltou, assim, que o docente distribui poderes e consolida a hierarquia existente na escola. Tal ação assume destaque no contexto da educação inclusiva, conforme aponta Crochík (2011b), na medida em que a ação docente direcionada ao estudante com deficiência pode implicar na delimitação de um maior ou menor nível de discriminação entre os estudantes.

A efetivação da inclusão nos parâmetros aqui delineados faz dela uma prática compensatória, como propuseram Machado, Almeida e Saraiva (2009). Estes autores caracterizaram a sociedade em que vivemos – e, como parte dela, destacaram as escolas – como permeada por um sistema de funcionamento excludente, no qual as relações de poder atribuem um importante peso às diferenças existentes entre os indivíduos, transformando-as em desvantagens. Não há, assim, um questionamento efetivo referente às redes de relações que podem produzir ou potencializar as limitações atribuídas a cada sujeito. Nesse sentido, as próprias práticas escolares se tornam responsáveis por produzir a opressão, a impotência, a desigualdade, bem como por imputá-las aos indivíduos, sendo eles próprios considerados

responsáveis pela sua debilidade. No caso dos estudantes com deficiência, tal atribuição acontece de forma ainda mais intensa, pois a limitação está, em grande parte dos casos, inserida em seu organismo, biologicamente.

O cenário aqui traçado revela o longo caminho que as escolas e as redes de ensino brasileiras ainda precisam percorrer para que a proposta da educação inclusiva seja concretizada. É, portanto, importante que elas problematizem sua própria ação na determinação das limitações e potencialidades de todos os estudantes, inclusive daqueles que têm deficiência. Apesar disso, há avanços, referentes à inserção destes estudantes nas escolas comuns, que não podem ser ignorados. Há, assim, diversas experiências que, ainda que não reflitam a consolidação da inclusão, revelam o delineamento de trajetórias educacionais bastante promissoras. Nesse sentido, o Ministério da Educação, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), promove o “Prêmio Experiência Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças”, que se encontra em sua terceira edição. Este prêmio “tem por objetivo promover, difundir e valorizar experiências inovadoras de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação” (MEC e OEI, 2012, p. 4) e contou, em sua segunda edição, com a inscrição de 738 trabalhos. A descrição das experiências premiadas revela a importância de um trabalho colaborativo realizado por todos os envolvidos no processo educacional dos estudantes em questão (gestão escolar, profissionais que atuam sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais, família e comunidade). Evidencia também a relevância da execução de adequações que envolvam modificações nas práticas pedagógicas, nos recursos utilizados para a sua efetivação, na estrutura física e na oferta de uma formação específica para o trabalho com estes estudantes. Acreditamos, além disso, que a consolidação de uma educação inclusiva que realmente coloque as pessoas com deficiência em foco envolve um exercício da percepção, de direcionamento do olhar, de todos os envolvidos no processo educacional. Requer, pois, mudança de atitude e de valores.

Diante do exposto, entendemos que o panorama aqui retratado se assemelha muito mais às ideias da integração do que às propostas da inclusão. Nesse sentido, apesar de estarmos em uma sociedade que se propõe inclusiva, vivemos, na realidade, a construção dessa inclusão. Estamos, portanto, no caminho entre uma sociedade que integra e aquela que inclui.

Acreditamos que a compreensão de todo esse contexto seja de extrema importância ao se considerar as representações estabelecidas sobre as pessoas com deficiência na escola, bem

como as relações constituídas entre os estudantes. Tal observação tem como base o fato de essa conjuntura exercer influência, ainda que não o faça de forma explícita, sobre a formação de crenças e valores dos indivíduos que vivem nesta sociedade.

2.3 Representações sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular a partir da interação entre pares

Um dos grupos contemplados pela proposta da educação inclusiva e que passou a estar presente nas escolas é o das pessoas com deficiência. Apesar de existir um grande número de estudos que enfocam a inclusão escolar, pouco tem se estudado a respeito das concepções referentes a estes sujeitos. Para Vasconcellos, Santos e Almeida (2011, p. 278), “a grande maioria [das pesquisas] é proveniente da área de Educação e aborda as técnicas pedagógicas, os procedimentos, as opiniões sobre a inclusão e as dificuldades enfrentadas, principalmente pela ótica dos professores”, sendo as crianças normalmente tomadas como objeto, e não como sujeitos, da pesquisa.

É escasso, portanto, o número de estudos que se propõem a verificar não apenas como agem, mas o que pensam as crianças a respeito dos estudantes com deficiência nas escolas. Este é um fator primordial ao se considerar a inclusão desses sujeitos no ensino regular, pois a garantia de acesso, participação e aprendizagem – conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) – não é assegurada apenas a partir do desenvolvimento de metodologias específicas para o trabalho com cada estudante.

Nessa perspectiva, compreendemos a aprendizagem como um processo que envolve fatores cognitivos, motivacionais e afetivos. Observamos ainda que a aceitação social e a consideração positiva por parte dos outros (pares ou adultos), assim como a autoestima, podem potencializar os processos de aprendizagem (ALMEIDA, 2002). Tanto a aceitação social quanto a consideração positiva são afetadas pela forma como os sujeitos pensam e sentem em relação a cada estudante. Além disto, o estabelecimento de relações dotadas de melhor qualidade é fator de proteção para o desenvolvimento futuro de crianças e adolescentes.

A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular tem sido relacionada a diversos ganhos, tanto para estes sujeitos quanto para aqueles que não têm deficiência. Nesse sentido, Katz e Mirenda (2002) realizaram um levantamento de diversos estudos que avaliaram os benefícios possibilitados pela convivência entre estudantes com e sem

deficiência, em ambientes inclusivos. A partir desta pesquisa, verificaram a existência de vantagens para os dois grupos. Observaram que a convivência entre estudantes com e sem deficiência possibilita para ambos a oportunidade de desenvolvimento de habilidades sociais, o estabelecimento de interações recíprocas – dentre elas a amizade – e a estruturação de redes de suporte social, bem como mudanças positivas de comportamento.

Estas autoras evidenciaram, ainda, que, especificamente para os estudantes com deficiência, a oportunidade de interagir com seus pares, que não apresentam comprometimentos, na escola, foi associada a um incremento da autoestima, à manifestação de sentimentos positivos (como a felicidade), ao desenvolvimento do autoconceito e a um maior sucesso acadêmico. Também foi observado, entre estes sujeitos, o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao grupo, que foi associado ao bem-estar psicológico, prevenindo sentimentos de solidão, impotência, rejeição pelos pares e isolamento.

Ainda segundo Katz e Mirenda (2002), os estudantes sem deficiência, por sua vez, beneficiam-se dessa convivência na medida em que têm possibilidade de aprender novas habilidades, valores e atitudes relacionados às diferenças humanas e de desenvolver habilidades intrapessoais como maturidade, autoconfiança, autoestima. Este relacionamento lhes possibilita, também, o reconhecimento das próprias habilidades e melhor aceitação das dificuldades, bem como o aumento da tolerância em relação à diversidade.

Mesmo com o reconhecimento de aspectos positivos decorrentes da inclusão e com pesquisas que indiquem a percepção de suas vantagens pelos envolvidos nesse processo (como as desenvolvidas por SACALOSKI, 2001 e por FALEIROS, 2001 *apud* TESSARO *et al.*, 2005), há estudos que evidenciam que os benefícios não são facilmente obtidos. Nesse sentido, Sale e Carey (1995) descobriram que a inclusão, por si só, não ampliou a rede de amizades dos estudantes com deficiência ou mesmo sua participação na vida social da escola. Em um estudo sociométrico, desenvolvido com 524 estudantes de uma escola de educação básica dos Estados Unidos, que envolveu a nomeação de pares tanto em escolhas positivas quanto negativas, os pesquisadores verificaram que os estudantes com deficiência foram mais preteridos do que aqueles que não a apresentavam.

Por outro lado, se houver a intervenção, por parte dos professores, para a estruturação de uma aprendizagem colaborativa que envolva estudantes com e sem deficiência, os resultados referentes à aceitação social daquelas crianças podem ser promissores. Essa foi a descoberta feita por Jacques, Wilton e Townsend (1998)¹, que investigaram a aceitação social

¹ Ressaltamos que estes dois estudos descritos (Sale e Carey, 1995 e Jacques, Wilton e Townsend, 1998) abordam a inclusão considerada como a educação de todos os estudantes no ensino regular, tendo sido

pelos pares de 24 crianças, com idades entre 9 e 11 anos, que tinham deficiência intelectual. Com metade das turmas estudadas, foi desenvolvido um programa de aprendizagem colaborativa entre os estudantes. A outra metade não recebeu nenhum tipo específico de intervenção, conformando o grupo controle. Como resultados, os pesquisadores verificaram que as crianças sem deficiência, das turmas submetidas a esse programa de aprendizagem colaborativa, demonstraram significativo aumento da aceitação social dos estudantes com deficiência, verificado por meio de indicações sociométricas. Esta maior aceitação foi observada tanto imediatamente, logo após o desenvolvimento dos trabalhos, quanto depois de cinco semanas. Tal efeito não foi verificado entre os estudantes que compuseram o grupo controle.

Resultados positivos relacionados à inclusão, decorrentes de um programa de intervenção com estudantes, foram também verificados no Brasil por Vieira (2006). Participaram da pesquisa 40 crianças sem deficiência, com idades entre 6 e 8 anos, estudantes do 1º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Marília, estado de São Paulo. Assim como no estudo relatado anteriormente, a pesquisadora desenvolveu um programa informativo sobre a deficiência intelectual e a inclusão com metade das crianças. A outra metade não passou por este programa e formou, portanto, o grupo controle. Foram feitas entrevistas e a aplicação de escalas de atitudes sociais antes e depois da realização do programa. Como resultado, Vieira (2006, p. 159) constatou que aqueles que participaram do programa desenvolveram uma visão mais realista das limitações e habilidades das pessoas com deficiência intelectual, bem como das adaptações necessárias ao ambiente para que fossem proporcionadas melhores condições de desenvolvimento aos estudantes com esta deficiência. As crianças que fizeram parte do programa também demonstraram identificar mais similaridades entre as pessoas com e sem deficiência, bem como demonstraram uma maior aceitação social e atitudes positivas referentes à inclusão.

Estudos brasileiros, realizados após a implantação do paradigma da inclusão, indicam a existência de sentimentos negativos em relação a ele, bem como de comportamentos de rejeição do aluno com deficiência, emitidos por seus pares. Assim, Cambra (2002 *apud* TESSARO *et al.*, 2005) verificou que os estudantes sem deficiência indicaram que aqueles que tinham surdez apresentavam desempenho inferior na realização das atividades, quando comparados aos ouvintes, bem como que se beneficiariam do ensino em escolas especiais. Tal

desenvolvidos nos Estados Unidos, sob a proposta da *Full Inclusion*, descrita anteriormente neste trabalho. Apesar de não contemplarem a perspectiva da inclusão, tal como compreendida nos dias de hoje, entendemos que suas considerações são relevantes para a compreensão das relações que se estabelecem entre os estudantes na escola atualmente.

indicação para um ensino especial também foi encontrada, nos relatos das crianças, por Vasconcellos (2008, p. 166), que expôs:

O interessante é que a maioria das crianças não se sente constrangida em afirmar que considera ruim ter colegas com deficiência e que seria melhor para todos que estes permanecessem em turmas ou escolas especiais. Elas justificam esta opinião devido ao fato dos colegas com deficiência incomodarem nas aulas, ou ainda por considerarem que nestas condições eles aprenderiam melhor e se enturmariam mais. Apenas uma minoria das crianças considera positiva a presença de alunos com deficiência no ensino regular e outra pequena parte pondera quanto ao tipo de deficiência.

Nesta pesquisa, realizada em duas turmas de segunda e terceira séries do ensino fundamental de uma escola estadual de Recife, nas quais estudavam crianças com deficiência, Vasconcellos (2008) buscou investigar as representações sociais compartilhadas pelos estudantes referentes aos seus colegas com deficiência. A pesquisadora verificou, então, que eles definiram os colegas com deficiência com foco principalmente na deficiência em si, em detrimento das demais características atribuídas ao “ser aluno” (aquele que estuda, é orientado pelo professor e utiliza material escolar). Caracterizaram-nos em termos de suas limitações e do que eles não realizam: não brincam, não escrevem, não leem, não passeiam, não fazem tarefa, não entendem, não sabem. Referiram o colega com deficiência como aquele que precisa ser ajudado de diversas formas, sendo, inclusive, o “fazer companhia” citado como uma forma de ajuda, e não como algo espontâneo, prazeroso. Vasconcellos (2008) verificou ainda que as relações estabelecidas pelos estudantes com os que têm deficiência são mais de altruísmo, de ajuda, do que de amizade. Segundo esta pesquisadora, é provável que tal acontecimento se deva às orientações dos adultos, principalmente professores, referentes ao auxílio que deve ser oferecido pelos colegas às crianças com deficiência, em função de suas limitações.

Batista e Enumo (2004), por sua vez, desenvolveram um estudo que buscou analisar a interação social estabelecida entre estudantes com deficiência intelectual e seus pares, sem deficiência, em turmas de primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória-ES. Para tanto, os pesquisadores aplicaram, em 80 estudantes, um teste sociométrico com nomeações positivas e negativas, bem como gravaram as interações que as crianças com deficiência investigadas estabeleciam durante os momentos do recreio, na escola. A partir disso, verificaram que estes estudantes foram menos aceitos e mais rejeitados do que os colegas que não tinham deficiência. Um dos componentes evidenciados como causadores da rejeição foi a avaliação, feita pelas crianças, dos comportamentos manifestos pelos colegas com deficiência, que foram considerados inadequados.

Um estudo semelhante foi realizado por Cabral (2011), que buscou investigar as relações constituídas entre crianças com e sem deficiência intelectual, em duas turmas de ensino fundamental. Para tanto, aplicou um teste sociométrico, com o intuito de verificar as relações recíprocas estabelecidas entre as crianças, e realizou observação das aulas nas duas turmas. A pesquisadora verificou que, apesar de os contextos educacionais se dizerem inclusivos, as relações estabelecidas entre as crianças sem deficiência e aquelas com deficiência intelectual foram de segregação: enquanto um dos estudantes esteve presente entre os mais preteridos pelos colegas, o outro apresentou um número de menções extremamente menor do que os demais companheiros de turma – o que, para a pesquisadora, indica a sua não aceitação pelos demais. Tais observações evidenciaram uma maior rejeição do que aceitação dessas crianças pelo grupo de colegas que estudavam na mesma sala de aula que elas.

Nascimento (2005) também procurou verificar as formas de interação social constituídas em um ambiente escolar inclusivo, com foco principalmente nas relações de amizade. Para tanto, desenvolveu sua pesquisa em uma turma de 4º ano de uma escola privada, na qual estudavam três crianças com deficiência: duas com deficiência intelectual e uma com deficiência física. A partir da realização de observações das aulas e de entrevistas com os estudantes, verificou que as relações constituídas entre as crianças com e sem deficiência foram marcadas por uma convivência harmoniosa. Contudo, não se conformaram como relações de amizade, bem como foram caracterizadas pela disponibilização de ajuda, direcionada do estudante sem deficiência para aquele que a apresentava. Especialmente no que concerne ao estudante com deficiência física, a pesquisadora observou que o auxílio era disponibilizado espontaneamente pelos colegas, mas, nas situações de compartilhamento da diversão e de brincadeiras, ele não era considerado em função das limitações que apresentava.

Essa maior disponibilidade para ajudar do que para estabelecer relações de amizade com estudantes que têm deficiência física também foi observada por Weiserbs e Gottlieb (2000). Eles realizaram uma pesquisa com 492 sujeitos, que estudavam em turmas de ensino fundamental e médio de escolas públicas da cidade de Nova York, com o objetivo de averiguar a influência da duração da limitação física (temporária ou permanente) sobre a forma como as crianças com tal deficiência eram percebidas, bem como sobre as intenções de relacionamento direcionadas a ela. Como resultados, observaram a existência de uma relação entre a duração da incapacidade e a disponibilidade, referida pelos estudantes, para fazer amizade: a criança com deficiência que teve sua limitação caracterizada como temporária obteve mais indicações favoráveis, enquanto aquela cuja deficiência foi descrita como

permanente recebeu um maior número de respostas negativas. Adicionalmente, independente do tempo de duração da deficiência, os estudantes pesquisados referiram maior intenção de auxílio do que de estabelecimento de relações de amizade.

Há ainda estudos que apontam uma maior manifestação de sentimentos negativos ou de reações aversivas em relação aos estudantes com deficiência vinda de alunos que já conviveram com eles em sala de aula quando comparados àqueles que nunca passaram por tal experiência. Nesse sentido, Tessaro *et al.* (2005), ao investigar a visão de estudantes sem deficiência a respeito da inclusão e comparar as respostas daqueles que já tinham estudado com colegas com deficiência com as proferidas por aqueles que nunca haviam passado por esta experiência, verificaram que um número maior de estudantes do primeiro grupo indicou sentimentos negativos em relação à inclusão escolar, bem como somente eles apontaram a falta de preparo dos discentes para a inclusão como um de seus dificultadores. Da mesma forma, Monteiro e Ventura (1997) constataram uma maior intenção de estabelecimento de proximidade entre os estudantes oriundos de escolas segregadas, quando comparados àqueles que estudavam com crianças com deficiência.

Ainda que estes últimos relatos de estudos apresentem uma perspectiva que podemos considerar pessimista em relação à inclusão, há também indicações promissoras. Sekkel (*apud* TOLEDO, 2012) coordenou uma pesquisa realizada com estudantes que tinham idades entre 7 e 16 anos e eram egressos de uma creche pública da cidade de São Paulo que apresentava características inclusivas: atendia crianças com deficiência e outras de diferentes classes sociais e etnias. O estudo buscou verificar se as experiências vivenciadas pelos estudantes nesta unidade de educação infantil exerceram influência sobre a constituição de seus valores e atitudes. Como resultados, Sekkel indicou a ausência de uma visão negativa sobre a diversidade, por parte dos estudantes pesquisados, observada por meio de dois fatores. O primeiro referiu-se à não atribuição de sentimentos como tristeza ou insatisfação aos estudantes com deficiência em função das suas limitações. O segundo aludiu à presença, nos relatos, do estabelecimento de relações de respeito entre as crianças. Da mesma forma, a pesquisadora observou nestes estudantes a manifestação de comportamentos de combate ao preconceito e à discriminação. Tais resultados mantiveram-se iguais, mesmo quando os valores familiares se diferenciavam – o que evidencia a importância do papel da escola na formação dos sujeitos.

A respeito da inserção do indivíduo com deficiência na sociedade e na escola, Glat (1995) afirmou:

Porém, mais do que qualquer outra coisa, integração representa um processo de valorização pessoal. Pois, enquanto o deficiente não for tratado, pelo menos por aqueles que lidam com ele (especialistas e familiares) como uma *pessoa íntegra*, igual às outras, apesar de suas particularidades, com toda a complexidade emocional e existencial de qualquer ser humano e, sobretudo, como uma pessoa que é capaz (a não ser, talvez, nos casos mais prejudicados) de fazer opções e tomar decisões a respeito de sua própria vida, falar em integração social torna-se um discurso vazio (GLAT, 1995, p. 93-94, grifos da autora).

Por mais que esta autora tenha feito referência ao processo de integração, vigente na época da publicação do texto, acreditamos que sua fala possui o mesmo valor ao considerarmos, atualmente, a inclusão. Conceber este processo implica em ressignificar as representações sobre os sujeitos com deficiência, destacando a pessoa antes de se considerar sua limitação. Esta deve, então, ser compreendida como uma característica do sujeito que a possui, e não como sua definição. Quando a deficiência assume o peso de determinar as relações sociais estabelecidas entre o sujeito e o contexto no qual se insere, há a eliminação de qualquer subjetividade possível. Podemos afirmar que, nesta relação, o indivíduo é, então, despersonalizado: reduzido à sua deficiência.

Nestes casos, as relações são permeadas pelos estereótipos, que se constituem como um dos elementos do preconceito. Abordaremos este tema nas discussões do próximo capítulo.

3 PRECONCEITO E EDUCAÇÃO²

A sociedade atual é segmentada: forma-se a partir de diferentes grupos. Grupos esses que se distinguem em função de idade, crenças religiosas, classes sociais, raça e etnia, identidade de gênero e orientação sexual, entre outros aspectos. Diante dessa diversidade, é comum serem formadas ideias a respeito desses grupos de forma geral que passam, então, a ser utilizadas no cotidiano e influenciam a maneira como as outras pessoas se relacionam com eles. Nesse sentido, Salles e Silva (2008, p. 150), afirmam:

A forma como o outro é percebido define os contornos das relações interpessoais. A sociedade categoriza pessoas em função do que considera comum e natural para um grupo social, uma faixa etária, um status social. As pré-concepções que construímos sobre esses grupos são transformadas em expectativas e normas e esperamos que as pessoas se comportem de acordo com elas.

Nestas relações, o preconceito se manifesta e gera tensões. Ele, no entanto, não é prerrogativa das minorias, podendo ser direcionado a qualquer grupo social. Desta forma, pode ser expresso tanto da maioria em relação às minorias quanto no sentido inverso (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000). Como afirma Itani (1998), o preconceito faz parte do nosso comportamento cotidiano, por meio de gestos, discursos ou palavras. Essa expressão de comportamentos preconceituosos pode ser abordada a partir de variados enfoques. Neste trabalho, ele – bem como outros conceitos associados, como estereótipo, discriminação e estigma – é discutido por meio de três diferentes perspectivas. Inicialmente, é contextualizado a partir a Teoria Crítica da Sociedade, embasado por Crochík (2011a; 2011b). Em seguida, é discutido a partir da Psicologia Social em uma perspectiva cognitivista, com a fundamentação de autores como Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000), Krüeger (2004) e Lima e Vala (2004). Por fim, o preconceito é enfocado tendo como vertente o estigma, a partir de Goffman (2012 [1988]).

3.1 Teoria Crítica e a dinâmica do preconceito

Para Crochík (2011a), é por meio do processo de socialização que o sujeito se constitui. Este processo não acontece de forma igual nos diferentes locais. Pelo contrário, é

² Neste capítulo, apresentamos fundamentações teóricas referentes ao preconceito que possuem bases epistemológicas distintas. Esta abordagem é intencional. Não pretendemos, com isso, ignorar as diferenças existentes entre elas, mas sim possibilitar o diálogo entre os aspectos que apresentam similaridades, com o intuito de fazer avançar as discussões referentes ao preconceito e à educação inclusiva.

historicamente contextualizado, diz respeito a uma cultura específica. Nesse sentido, ele apresenta mudanças quando consideramos culturas diferentes ou ainda a mesma cultura em momentos históricos distintos. Trata-se, então, de um processo vivido pelo indivíduo e mediado pela cultura, uma vez que é ela que fornece as formas, instrumentos e conteúdos para que ele ocorra. Percebemos, dessa maneira, que a cultura, para Crochík (2011a), exerce importante influência no desenvolvimento de preconceitos pelo sujeito, como resposta aos conflitos nele gerados na luta pela sobrevivência. É, pois, dela que o indivíduo se imbuí para obter as ideias referentes ao objeto desse preconceito – ideias essas que não são questionadas pelo sujeito durante o seu processo de apropriação.

É comum que o sujeito desenvolva preconceitos em relação a vários objetos, distintos entre si. Este indivíduo apresenta, pois, uma conduta rígida diante deles, uma determinada forma de agir, que está mais vinculada às suas próprias necessidades do que aos objetos em si, uma vez que estes são compreendidos de forma diferente daquela como se apresentam realmente. Os conteúdos relacionados a estes alvos não se assemelham uns aos outros – e isso ocorre, para Crochík (2011a), em virtude da variabilidade de afetos, relacionados aos diferentes conteúdos psíquicos, que são despertados por cada objeto. Nesse sentido, o autor expõe:

[...] o preconceito não tem relação direta e imediata com a vítima, mas com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas; esse ódio é marca do preconceituoso, mesmo que apareça em suas formas aparentemente mais inofensivas: o desprezo e a indiferença (CROCHÍK, 2011b, p. 65).

Nessa perspectiva, o indivíduo preconceituoso percebe o mundo de forma ameaçadora, julgando-se impotente para lidar com as dificuldades que a realidade pode lhe trazer. Tal situação o faz perder a capacidade de reflexão, bem como prejudica sua abertura à experiência – fatores fundamentais, segundo Crochík (2011a; 2011b), para que a compreensão da diversidade humana se constitua. Como consequência, há a instalação do preconceito, que surge como elemento necessário para mascarar a fraqueza e o sofrimento do homem – evidenciando, assim, sua força natural (CROCHÍK, 2011b).

Nesse processo, ocorre o fenômeno da idealização – seja ela positiva ou negativa –, que é socialmente estimulado. A boa educação e as leis de convivência valorizam determinados comportamentos, como a cordialidade, independente da pessoa a quem eles se destinam, não havendo diferenciação entre os conhecidos e aqueles com os quais o sujeito nunca teve contato. Da mesma forma, aprendemos que alguns – como as autoridades ou os bem sucedidos profissionalmente – são mais merecedores de valorização do que outros – por

exemplo, os catadores de lixo. Há a relação, assim, com pessoas abstratas, em que não há o contato com o sujeito em si, mas com a ideia que se estabelece a respeito dele. Para Crochík (2011b), estes relacionamentos são preconceituosos, uma vez que as ideias pré-concebidas e as expectativas a respeito dos sujeitos antecedem o convívio com eles, delimitando-o.

Relacionamentos estabelecidos com base na idealização – portanto, preconceituosos – podem levar à violência, uma vez que a idealização possibilita às pessoas o sentimento de segurança diante do desconhecido. A não correspondência das ações daqueles que foram idealizados à ideia pré-concebida desestabiliza o sujeito, gerando nele a sensação de ameaça e, como decorrência, a hostilidade. Assim, pode-se dizer que a inclusão, quando estabelecida em meio ao preconceito, pode conduzir à violência (CROCHÍK, 2011b).

A marca fundamental do preconceito é, dessa forma, o agir sem reflexão e sem o amparo da experiência. Esta combate a idealização, pois possibilita ao indivíduo questionar-se a respeito das ideias pré-formadas – que, normalmente, são generalizadoras – sobre os outros. Na medida em que ele compreende as particularidades de cada um e percebe as múltiplas possibilidades de ser das outras pessoas, incrementa seu conceito sobre a diversidade.

O preconceito é, então, uma reação individual de rigidez, de agir sem reflexão, que faz com que o sujeito afaste de si o objeto para se diferenciar dele e evitar, assim, o sofrimento causado por tal confronto. Trata-se de uma reação de defesa individual. No entanto, conforme afirma Adorno (1969 *apud* CROCHÍK, 2011a), ele não é atribuição apenas do indivíduo, mas da sociedade:

[...] uma sociedade que se sustenta pela ameaça da exclusão, ainda que velada, daqueles que não seguem os seus ditames, sem que esses correspondam às necessidades individuais racionais, e sem que lhes proporcione uma vida sem ameaças, gera continuamente a necessidade do estabelecimento de preconceitos como forma de defesa individual (CROCHÍK, 2011a, p. 36).

Para melhor compreender isso, entendemos ser necessário aludir a dois outros importantes conceitos, que compõem o preconceito: o estereótipo e a discriminação.

Crochík (2011a) afirma que o estereótipo é um produto cultural. A cultura da sociedade ocidental valoriza aquilo que está bem definido: significações precisas, opiniões formadas, posicionamentos firmes, o ativismo do fazer. A dúvida não é, nesse contexto, bem quista. Mais do que isso, é condenada, vista como um obstáculo à produção. Dessa forma, a ação se sobrepõe à reflexão. Tal cenário é propício ao desenvolvimento da estereotipia, tanto da forma de pensar, quanto das ações e dos procedimentos. Assim, neste contexto de enaltecimento das certezas, as respostas precisam ser apresentadas rapidamente e, por isso,

passam a ser baseadas em esquemas formados anteriormente, cuja aplicação se repete de forma independente das demandas apresentadas. Com isso, há o estabelecimento do fazer mecanizado.

A ausência de reflexão sobre a situação em que o preconceituoso se encontra, na qual emite uma reação imediata, faz com que ele se aproprie de ideias que já circulam na cultura para pensar o objeto de seu preconceito. Tal conjunto de características fixas, atribuídas à vítima, compõe os estereótipos.

Podemos, então, definir o estereótipo como grupos de pensamentos ou representações provenientes da cultura, engessados pelo modo de vida mecanizado e menos reflexivo. Ele se diferencia do chamado pré-conceito (percepções, conceitos ou experiências anteriores, já formulados, que auxiliam na compreensão das novas experiências) na medida em que, diferente deste último, não é afetado pelos fatos apresentados no contexto em que o sujeito se insere (JAHODA e ACKERMAN, 1969 *apud* CROCHÍK, 2011a).

A não afetação pela experiência faz com que o pré-conceito se enrijeça, reduz o objeto a esse conceito e constitui, então, o estereótipo. Nesse sentido, a mecanização do trabalho e da sociedade elimina a necessidade do pensamento, que é reduzido aos estereótipos fornecidos pela cultura. Como consequência, o sujeito não percebe a realidade sob sua forma multifacetada – o que reduz sua possibilidade de combater o sofrimento. Esse contexto, que gera mal-estar, conduz ao preconceito.

Crochík (2011b) caracteriza, então, o preconceito a partir de dois aspectos. O primeiro, que diz respeito às ideias referentes ao seu objeto, constitui o estereótipo. O outro, denominado discriminação, conforma a reação frente a esse objeto – que, normalmente, apresenta uma caracterização negativa (como estranhamento ou hostilidade) – e se manifesta através da segregação e da marginalização.

A segregação implica na separação entre um indivíduo e o grupo, bem como entre um grupo e outros grupos. Trata-se de um processo de exclusão. Os segregados configuram-se como aqueles que estão fora, que fazem parte de uma outra categoria, diferente daquela à qual o grupo geral pertence. Já a marginalização não opera a exclusão propriamente dita desse indivíduo ou grupo, mas, nela, o *status* atribuído a esse elemento é diferenciado: ele é colocado à margem, na beira. Assim, os marginalizados são compreendidos como fazendo parte do grupo, mas há questionamentos referentes ao merecimento desse pertencimento. Pode-se dizer, pois, que a afiliação deles acontece de forma precária.

Das compreensões desses dois elementos derivam-se formas de ação, por parte daqueles que exercem o preconceito, permeadas pela indiferença, pelo pouco investimento ou

pela hostilidade, dentre outras possíveis. Há, dessa maneira, a inferiorização da vítima do preconceito pelo sujeito que o exerce – o que constitui um mecanismo de controle do outro.

Para Crochík (2011a, p. 50):

A sensação de superioridade do preconceituoso em relação à sua vítima é solicitada por uma cultura que não permite um lugar fixo a ninguém, pois é a própria insegurança de todos os indivíduos, é a eterna luta de todos contra todos, que a sustentam. Assim, o poder sobre o mais fraco é a busca de um espaço em uma sociedade que gira em torno do poder, busca essa fadada ao fracasso.

Ainda que a busca pelo reconhecimento social seja destinada ao fracasso, o controle é exercido. Os estereótipos, sendo um produto cultural, apresentam um papel importante nesse processo de controle e manutenção do que é estabelecido socialmente: evitam a reflexão a respeito dos diversos fatores determinantes de uma situação – como a prática de um crime ou o uso de drogas, por exemplo – e permitem, assim, a manutenção do *status quo*, bem como justificam a opressão, uma vez que impedem que o restante da sociedade efetivamente se responsabilize e se implique na resolução destes problemas (CROCHÍK, 2011a). Podemos afirmar também que, mais do que os estereótipos, os preconceitos auxiliam na manutenção da ordem social estabelecida: mantêm a ideia da desigualdade entre os homens, conservando o valor maior para alguns grupos (como intelectuais, homens, brancos, que têm posses) em detrimento dos demais (CROCHÍK, 2011b).

3.2 Cognição social e preconceito

Um outro enfoque de discussão acerca do preconceito é estabelecido pela Cognição Social³, que privilegia os aspectos cognitivos dos indivíduos, em interação, na compreensão dos fenômenos sociais. Ela não nega as influências da cultura e dos contextos histórico e social sobre a formação dos sujeitos, mas afirma que elas acontecem por meio da percepção desses indivíduos sobre o que ocorre no ambiente onde estão inseridos. Na medida em que as experiências históricas e socioculturais são conhecidas pelo sujeito – que cria, então, representações a respeito delas –, passam a atuar sobre ele, de forma dialética (KRÜEGER, 2004).

³ Segundo Ferreira (2010, p. 54), a cognição social é uma subárea da Psicologia – mais especificamente, da Psicologia Social – dedicada “a estudar o conteúdo das representações mentais e os mecanismos que se encontram subjacentes ao processamento da informação social. Ela se focaliza, portanto, nos modos pelos quais as impressões, crenças e cognições sobre os estímulos sociais (o próprio indivíduo, bem como outras pessoas, grupos e eventos sociais) são formadas e afetam o comportamento”.

Nesse campo, Allport (1950) foi um dos pioneiros a estudar o preconceito, definindo-o como uma atitude negativa direcionada às pessoas por causa de sua associação, real ou presumida, a determinados grupos, generalizando as características atribuídas a estes a todos os seus membros, sem considerar as diferenças individuais. Tal definição, apesar de antiga, foi a base para estudos posteriores e contém aspectos importantes mantidos até o presente.

Um desses aspectos é a caracterização do preconceito como uma atitude. Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000, p. 98) definem a atitude social como “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto” – no caso do preconceito, a carga afetiva é negativa. Tal caracterização se mostra importante porque evidencia que o preconceito é, então, composto por três componentes distintos: o cognitivo, o afetivo e o comportamental.

A base cognitiva do preconceito é formada pelos estereótipos. Estes são definidos como crenças compartilhadas a respeito de características de indivíduos ou grupos que influenciam o comportamento dos sujeitos em interação social. Por causa deles, os sujeitos enfatizam o que acreditam ser comum entre pessoas que não necessariamente são similares e agem de acordo com isso. Desta forma, há o risco de não perceberem o indivíduo com suas características pessoais, pois a generalização dos atributos do grupo ao qual ele pertence pode ocultar sua individualidade. Há, assim, a possibilidade de um erro de julgamento, seja ele positivo ou negativo (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000; KRÜEGER, 2004).

O componente afetivo do preconceito, por sua vez, é constituído pelos sentimentos negativos direcionados ao grupo vitimado. Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000) explicitam que este é o elemento mais característico das atitudes e tende a estar em consonância com o componente cognitivo. É a intensidade do afeto, juntamente com fatores de personalidade do sujeito, que irá delinear a racionalidade ou a irracionalidade do preconceito (KRÜEGER, 2004).

A associação entre os sentimentos hostis e as crenças estereotipadas pode conduzir à discriminação, que conforma o elemento comportamental do preconceito. Ela pode ser manifesta, dentre outras formas, por meio de atos agressivos ou de desprezo e revela a preferência pelos membros do próprio grupo, em detrimento de membros de outros grupos. Estes são rejeitados e recebem tratamento desfavorável apenas por serem alvos de preconceito (PEREIRA, 2002; RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000).

Krüeger (2004) ressalta que a discriminação pode ser exercida tanto individualmente quanto por grupos. Nestes casos, sua disseminação pode levá-la a assumir o caráter de norma social implícita, chegando a constituir uma prática institucionalizada.

A institucionalização da prática discriminatória, que tem como pano de fundo as crenças estereotipadas, assume um papel social importante: ela justifica as relações intergrupais estabelecidas – relações essas de opressão às minorias – e, com isso, colabora para a manutenção do *status quo*. Esta é uma das atribuições do estereótipo enunciadas por Allport, conforme afirmam Lima e Vala (2004).

Dessa forma, em situações que ameaçam a ideologia e as normas sociais vigentes – circunstâncias essas relacionadas aos interesses e aos conflitos intergrupais – o preconceito se fortalece, com o incremento da formação de estereótipos e de atos discriminatórios por parte das classes dominantes (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000; LIMA e VALA, 2004). A esse respeito, referindo-se ao racismo, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000) descreveram pesquisas que indicaram que a maior possibilidade de competição entre as raças, demonstrada pela redução da disparidade socioeconômica entre brancos e negros, faz aumentar o preconceito do primeiro grupo direcionado ao último.

Tal tendência não se deve ao acaso. Em seus estudos, Goodwin *et al* (2000) verificaram que, em testes de avaliação da ativação de estereótipos, os sujeitos, quando colocados em situações de maior poder, tenderam a selecionar mais informações estereotípicas do que aqueles aos quais foi atribuído menor poder social. A partir disso, postularam as diferenças na formação de impressão como função do *status* social, que apresenta um efeito deletério no estabelecimento das percepções a respeito de outros indivíduos. Da mesma forma, Monteiro, Vala e Lima (1988) indicaram que, em situações de assimetria de poder, os grupos que o detinham manifestaram a discriminação intergrupar com maior destaque e frequência do que os demais. Estes pesquisadores evidenciaram, assim, a influência do poder, que é socialmente atribuído aos grupos, sobre a formação de impressões. A partir disso, pode-se afirmar que aqueles indivíduos que pertencem aos grupos sociais detentores de maior prestígio apresentam uma tendência a desenvolver o preconceito de forma mais acentuada do que os demais.

A segunda função atribuída aos estereótipos por Allport (*apud* LIMA E VALA, 2004) evidencia o foco cognitivista do preconceito: a economia psíquica no processo de compreensão do mundo. Tal processo foi descrito por Fiske e Taylor (*apud* OPERARIO e FISKE, 1999) em seu livro *Social Cognition*, publicado em 1984. Segundo estes autores, o ambiente social é complexo e multifacetado. Ao mesmo tempo, o homem possui um sistema

mental de processamento de informações limitado, tanto em relação à velocidade de processamento quanto à quantidade de informações manipuladas simultaneamente. Como consequência, tende a selecionar apenas alguns dos estímulos disponíveis – e desconsiderar, portanto, todos os demais –, interpretando a realidade a partir deles. Dessa forma, faz uso de estratégias que simplificam a percepção (como esquemas e estereótipos) para fazer inferências e julgamentos mais rapidamente, utilizando menos recursos cognitivos – o que gera conservação de energia mental para ser destinada à execução de outras tarefas. Contudo, se, por um lado, tais estratégias são econômicas, por outro, implicam no tratamento superficial da informação e na perda de precisão dos julgamentos feitos. Essa caracterização do processamento mental de informação foi definida por Fiske e Taylor como modelo do avaro cognitivo.

Uma das estratégias de atalho cognitivo é representada pelo pensamento categórico, consequência do processo de categorização social. Este processo, apresentado por Lima e Vala (2004)⁴, é responsável por organizar mentalmente os grupos sociais. Isto ocorre em função do princípio da acentuação, segundo o qual existe a tendência a se perceber, de forma mais explícita, as semelhanças dos sujeitos que pertencem a um mesmo grupo, bem como as diferenças de membros de grupos distintos. A acentuação desses elementos possibilita uma percepção mais clara dos grupos sociais, bem como de seus componentes, a partir dos estereótipos – que são, então, eliciados automaticamente devido à associação entre a categorização social e a avareza cognitiva. Logo, a presença de uma característica referente a grupo social específico (como vestimentas, cor da pele ou idade, por exemplo) já é suficiente para desencadear o processo de estereotipia e, conseqüentemente, do preconceito.

Apesar de esta ativação ser automática – devido ao grande número de informações sobre os alvos da percepção disponíveis, bem como às influências da cultura e das normas sociais –, sua aplicação é passível de controle. O sujeito pode, então, conscientemente, refletir sobre os pensamentos que teve referentes à pessoa ou ao grupo em questão, bem como verificar a adequação e coerência deles, ponderando sua ação a partir desse julgamento. Tal proposição foi elaborada por Devine (1989) e assume grande importância no cenário dos estudos sobre o preconceito, pois, a partir dela, evidencia-se que, ainda que a estereotipia seja

⁴ Lima e Vala (2004) discutiram o processo de categorização social e o princípio da acentuação a partir do livro de Tajfel, intitulado *Human groups and social categories: studies in social psychology* (1981), e do artigo de Tajfel e Wilkes, intitulado *Classification and quantitative judgment*, publicado na *British Journal of Psychology*, em 1963.

automática, a discriminação e conseqüente inferiorização dos grupos minoritários não o são. É possível, portanto, trabalhar para a redução desses atos na sociedade.

A redução da manifestação do preconceito é discutida por Devine (1989) e Monteith (1993), que apresentam as crenças pessoais e os afetos como importantes desencadeadores do processo. Tal processo é intencional, deliberado pelo sujeito, que substitui as respostas automáticas, decorrentes da ativação dos estereótipos, por outras formas de ação. Todavia, isso não acontece em qualquer situação, mas sim naquelas em que a ativação dos estereótipos gera conflito com as crenças pessoais do indivíduo.

Monteith (1993) aborda a redução da discriminação a partir do conceito de discrepância, discutindo as influências dele sobre o autoconceito. Para esta autora, todos os sujeitos, inclusive aqueles que têm baixo nível de preconceito, apresentam respostas preconceituosas em diferentes momentos da vida, mesmo que possuam fortes crenças pessoais igualitárias. A manifestação de comportamentos mais preconceituosos do que os considerados apropriados pelos padrões pessoais é o que gera a sensação de discrepância no indivíduo.

Ainda segundo Monteith (1993), na constituição do autoconceito de sujeitos pouco preconceituosos, a apresentação de padrões de baixo preconceito assume grande relevância, assim como seu compromisso com a demonstração de comportamentos coerentes com tais padrões. A transgressão deles, manifestada pela discrepância, pode desencadear, no indivíduo, uma sensação de desconforto generalizado, bem como pensamentos e sentimentos negativos referentes a si próprio (como culpa e autocrítica).

Apesar da valência negativa de tais efeitos, a consequência advinda deles é importante: eles motivam os processos atencionais para restaurar a percepção que o sujeito tem a respeito da sua própria integridade, reduzindo a discrepância observada. Isto faz com que o indivíduo passe a se envolver em processos de autorregulação, por meio da inibição de respostas preconceituosas, com sua substituição por outras, em consonância com suas crenças.

Monteith (1993) ressalta também que a associação entre a discrepância e os afetos negativos decorrentes dela, em sujeitos que apresentem uma identidade de baixo preconceito, são mais importantes, para o desencadeamento da elevada motivação com vistas ao engajamento nos processos de autorregulação, do que a discrepância considerada isoladamente. Com isso, esta autora revela a relevância da afetividade e das crenças pessoais como elementos importantes na regulação do preconceito e da discriminação.

3.3 O estigma e suas relações com o preconceito

Goffman ([1988] 2012), em seus trabalhos, não discute diretamente o preconceito. No entanto, aborda um constructo que apresenta uma íntima relação com ele: o estigma.

Para este autor, o estigma provém da necessidade, tida pela sociedade, de categorizar as pessoas que nela vivem e, conseqüentemente, seus atributos. É essa categorização que auxilia cada sujeito no estabelecimento de uma compreensão preliminar a respeito de outras pessoas, no primeiro contato social. Dessa forma, ao se conhecerem, indivíduos diferentes procuram, nos outros, marcas que os auxiliem na predição de suas características, comportamentos e de seu grupo de pertencimento, seja ele representado pela classe social, faixa etária, profissão ou qualquer outro agrupamento possível – características essas que assumem caráter normativo (GOFFMAN, [1988] 2012).

Há, todavia, situações em que o indivíduo, apesar de inicialmente poder ser incluído em uma categoria, apresenta um atributo que o diferencia dos demais membros deste grupo. Quando tal característica apresenta o efeito de descrédito desse sujeito – e, como conseqüência, sua inferiorização perante os demais –, há, aí, a constituição do estigma.

No entanto, a caracterização do predicado como depreciativo não é feita de maneira geral, mas está circunscrita a um contexto específico. Para Goffman ([1988] 2012, p. 13), “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso”. A rede de relações é, pois, essencial na demarcação da depreciação do atributo.

Além de conferir menor status ao sujeito, outra propriedade distintiva do estigma é sua ação interpeladora sobre as demais características do indivíduo, fazendo com que elas sejam percebidas a partir dele, bem como tenham menor destaque:

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto (GOFFMAN, [1988] 2012, p. 14).

Esta previsão de características feita a respeito das pessoas é o que relaciona o estigma com o estereótipo. O primeiro é definido pelos atributos indesejáveis que não estão em conformidade com as expectativas estabelecidas a partir do estereótipo inferido sobre o indivíduo. A percepção de tal vinculação fez com que Goffman ([1988] 2012) definisse o estigma por meio da relação constituída entre atributo e estereótipo.

A partir desta associação, bem como da consideração do estereótipo como a base cognitiva do preconceito (conforme preceituado por Crochík e Allport, dentre outros citados anteriormente), pode-se considerar o estigma tanto como um desdobramento quanto como um antecedente do preconceito. Ele se constitui como desdobramento porque é resultante do processo de estereotipia – ou, melhor dizendo, de um estranhamento decorrente da inadequação dos estereótipos inicialmente atribuídos ao sujeito em questão. Por outro lado, conforma-se como antecedente na medida em que são as marcas estigmatizantes que evidenciam à sociedade a que grupo o sujeito pertence. Portanto, é a partir delas que podem ser eliciados novos estereótipos e, conseqüentemente, toda a atitude preconceituosa.

Tais marcas podem estar visíveis e ser, assim, facilmente identificáveis pelo interlocutor do sujeito estigmatizado. Da mesma forma, podem não ser prontamente observáveis, passando, então, a ser verificadas a partir de uma interação mais próxima com este indivíduo ou do conhecimento mais aprofundado de sua história de vida. Os primeiros sujeitos Goffman ([1988] 2012) identificou como desacreditados. Os últimos foram por ele denominados desacreditáveis.

Abordando os dois grupos, Goffman ([1988] 2012) definiu três tipos diferentes de estigmas, cujas caracterizações variam conforme a possibilidade de sua visibilidade e/ou abrangência. A primeira forma, definida por ele como as várias deformidades físicas, pode ser caracterizada como aquela cujas marcas estão mais explícitas, sendo facilmente identificáveis. Os sujeitos que as possuem compõem, então, o grupo dos desacreditados. O segundo tipo de estigma, por sua vez, foi referido como culpas atribuíveis ao indivíduo: menos visível do que o anterior, diz respeito ao indivíduo isoladamente e constitui o grupo dos sujeitos desacreditáveis. Refere-se, pois, aos casos de transtornos mentais, deficiência intelectual, comportamentos adictos (por exemplo: dependência de drogas, jogos ou comer compulsivo) e homossexualidade, dentre outros. Por fim, Goffman ([1988] 2012, p. 14) especificou o terceiro tipo como “os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família”. Tal estigma atinge, então, grupos de pessoas, e não sujeitos isolados, como nas formas anteriores. Dele podem fazer parte tanto sujeitos desacreditados como desacreditáveis.

As conseqüências da atribuição de inferioridade, bem como da possibilidade ou da efetiva ausência de credibilidade imputada ao sujeito estigmatizado, exercem importante influência sobre a constituição da sua identidade:

O estigma, entendendo este como uma marca que denota inferioridade moral, torna as pessoas desacreditadas e desacreditáveis na constituição das

interações sociais, portanto, interfere ativamente em sua constituição, aliás, mais do que isso, nega a humanização plena das pessoas a que são conferidos os rótulos depreciativos, posto que atravanque a possibilidade de apropriação do patrimônio histórico-cultural da humanidade. Sob tal lógica não é de se estranhar que os desviantes e estigmatizados são, na maioria das vezes, vistos como pouco humanos ou humanamente inacabados (PICCOLO e MENDES, 2012, p. 51).

É, então, a partir do estabelecimento dos relacionamentos sociais que o indivíduo estigmatizado percebe a sua desqualificação enquanto pessoa plena e igual às demais. Tal inferiorização na interação com o outro, delimitada pela evidenciação das marcas que compõem o seu estigma, pode ser assumida pelo sujeito como juízo a respeito de si próprio. O sentimento de vergonha surge, então, como consequência desse processo (GOFFMAN, [1988] 2012).

Apesar de referir-se aos sujeitos estigmatizados e àqueles que denomina como normais, Goffman ([1988] 2012) ressalva que o estigma não é uma variável binária, em que o indivíduo o tem, de forma absoluta, ou não o tem. Ele não diz respeito ao sujeito em si, mas às perspectivas lançadas sobre ele – que, no caso do estigma, advêm de normas sociais não cumpridas. Mais do que isso, o conceito envolve uma rede de relações, em que os sujeitos exercem papéis sociais referentes ao contexto no qual estão inseridos. Assim, um mesmo indivíduo pode assumir o papel de estigmatizado em uma circunstância e o de normal ou estigmatizador em outra.

Nesta alternância de papéis, a estigmatização assume a sua função social de controle dos sujeitos. Tal movimento, para Piccolo e Mendes (2012), é realizado a partir dos grupos dominantes, que se organizam para retirar das minorias sociais – como mulheres, negros e pessoas com deficiência – a possibilidade de competição. A imputação do estigma adquire, portanto, a atribuição de contribuir para a manutenção da ordem social estabelecida.

Pode-se dizer, então, que a estigmatização é um dos fatores que rege os relacionamentos da vida pública – sendo esta a faceta do convívio social, segundo Goffman ([1988] 2012), que é mais suscetível a sofrer influência dos estigmas por abranger os contatos sociais de menor intimidade. Tal caracterização se justifica uma vez que, conforme explicitado anteriormente, é nos relacionamentos com desconhecidos que os fenômenos da categorização dos sujeitos e da estereotipia se evidenciam de forma mais intensa. Na medida em que os indivíduos se conhecem e a convivência se torna mais próxima, há maior possibilidade de eles avaliarem os atributos pessoais do outro de forma mais verossímil. Com isso, a necessidade de interação por meio dos processos de estereotipia e estigmatização é

minimizada, abrindo espaço para atitudes de compreensão e solidariedade, bem como para uma rotina de normalização.

3.4 O preconceito a partir das perspectivas apresentadas: diálogos conceituais

As três perspectivas anteriormente apresentadas possuem diferenças entre si. Todavia, há pontos em comum entre elas que nos permitem considerá-las conjuntamente na análise do preconceito.

Goffman foi um sociólogo interacionista ligado à Escola de Chicago. Para Piccolo e Mendes (2012), os pensadores desta perspectiva teórica não pretendem compreender os sujeitos isoladamente, mas sim como parte de um grupo, por meio do qual atuam em sociedade. A realidade – como fenômeno exterior ao indivíduo ou a demarcação do que efetivamente ocorre no mundo objetivo – assume pouca relevância para esta abordagem. Mais importantes do que ela são as representações a seu respeito e as consequências advindas disso. Estas assumem peso maior inclusive do que a efetiva existência ou inexistência de um fenômeno. Se o sujeito o considera real, essa é a sua relevância, haja vista que é tal compreensão a responsável por afetar as interações entre ele e o meio, e não o fenômeno em si.

Assim, a maneira como o sujeito percebe o mundo que o cerca é o principal aspecto a ser investigado e discutido. Podemos, então, afirmar que uma dimensão importante da obra de Goffman ([1988] 2012) se revela na forma como o estigma interfere na compreensão que o sujeito tem de si – bem como na percepção que os outros têm sobre ele – e como isso afeta sua forma de se relacionar com o mundo.

De igual maneira, é essencial que o preconceito também seja debatido com foco nas representações estabelecidas, e não apenas na realidade objetiva. Crochík indica tal direção de análise ao caracterizar o preconceito como uma percepção distorcida da realidade: “um dos elementos do preconceito seria dado pela atribuição de características, comportamentos, julgamentos inerentes ao objeto, quando não o são, o que o configuraria por uma percepção e por um entendimento distorcidos da realidade” (CROCHÍK, 2011b, p. 12).

Tal deturpação está presente nos estereótipos. É a partir deles que o sujeito interpreta o mundo que o cerca. Isso faz com que um fato objetivamente apresentado na realidade não seja apreendido pelo indivíduo tal como foi exposto. Este acontecimento é interpelado pela percepção baseada nos estereótipos, que funcionam como um filtro para as informações vindas do exterior (CROCHÍK, 2011b).

A apreensão do mundo objetivo pela percepção mediada por meio dos estereótipos também é proposta pelos teóricos da Psicologia Social de orientação cognitiva, que diferem de Crochík (2011b) na medida em que este indica a influência dos conflitos psíquicos na manutenção do preconceito. Assim, pode-se afirmar que, apesar das diferenças existentes entre as três perspectivas teóricas apresentadas, um aspecto fundamental que as une é a ênfase atribuída aos processos cognitivos na caracterização e definição do preconceito.

Tal ênfase é explicitada também através da evidenciação da economia psíquica no processo de categorização social para a formação dos estereótipos e dos estigmas. Segundo Taylor (1981 *apud* LIMA e VALA, 2004, p. 44), a categorização social apresenta três propriedades:

- (i) etiqueta ou rotula as informações do mundo físico e social em termos de categorias, (e.g., raça e gênero), (ii) minimiza as diferenças dentro do grupo e exagera as diferenças entre grupos, e (iii) produz uma interpretação dos comportamentos dos membros dos grupos em termos de estereótipos.

O ato de exacerbar as características do grupo em relação àqueles que não pertencem a ele também foi descrito por Crochík (2011b) como referente à idealização, tanto positiva quanto negativa. Ela é a responsável por fazer com que os sujeitos não percebam as diferenças existentes entre os membros de um grupo, bem como por diminuir a percepção do que há em comum entre membros de grupos diferentes. Podemos, portanto, afirmar que a idealização é, para Crochík (2011b), um dos fatores que conduzem ao preconceito, assim como este é resultado do processo de categorização, conforme especificado por Lima e Vala (2004).

Crochík (2011b) afirma que uma das possibilidades de combate à idealização acontece por meio da experiência. É a partir desta que o sujeito percebe a diferença existente entre as representações elaboradas sobre um indivíduo, ou grupo, e a maneira como este efetivamente se apresenta. A idealização não exige um conhecimento mais próximo ou mesmo íntimo do sujeito. A experiência, sim. Esta, então, muitas vezes desfaz as expectativas criadas a respeito das pessoas, uma vez que é a partir dela que percebemos a diferença entre o que esperamos que os outros sejam e o que eles realmente são. Nesse sentido, ao contribuir para o questionamento das representações pré-existentes, ela colabora, também, para a eliminação do preconceito. Os relacionamentos estabelecidos a partir dela apresentam a tendência de se fundamentar em características mais reais dos indivíduos do que nos estereótipos atribuídos a eles.

Assim como Crochík, Goffman ([1988] 2012) apresentou indicações nesse sentido. Segundo este autor, as situações de interação que apresentam maior probabilidade de se

caracterizarem como estereotípicas são aquelas estabelecidas com estranhos. À medida que os sujeitos se conhecem e o relacionamento se torna mais próximo, passa a haver uma avaliação mais realística das características de cada um, fazendo com que os estereótipos sejam ignorados.

Além desses, há dois pontos importantes comuns às abordagens da Teoria Crítica da Sociedade e da Psicologia Social de orientação cognitiva. O primeiro deles é a conceituação do preconceito como uma atitude – formada, conseqüentemente, por aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. Tal caracterização revela a grande complexidade do fenômeno do preconceito e se mostra, pois, relevante, haja vista que quaisquer ações que visem a sua redução ou eliminação e não considerem os três aspectos certamente terão sua eficácia reduzida.

O segundo ponto refere-se à importância atribuída à cultura e às normas sociais na formação e manutenção dos estereótipos. Nesse sentido, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000) afirmam que preconceitos podem ser transmitidos entre as gerações da mesma maneira como são ensinadas outras atitudes partilhadas pela sociedade como um todo: através da disseminação das normas sociais – que, direta ou indiretamente, instruem os sujeitos sobre as formas como devem se comportar e até mesmo sobre o que pensar. Assim, se, em uma dada cultura, os estereótipos e o tratamento diferenciado direcionados a um determinado grupo forem vistos com complacência, e até mesmo considerados como algo comum, eles podem ser transmitidos às crianças, pelos adultos com que convivem.

Tal compreensão também é indicada por Crochík (2011a), ao afirmar que é no processo de socialização que o indivíduo se constitui, sendo este processo o responsável pelo desenvolvimento do preconceito pelo sujeito.

O indivíduo se constitui em uma identidade, não a tem desde o princípio. Antes mesmo de se identificar com o seu nome, o indivíduo participa das relações sociais que lhe dão sentido, o que nos impede de considerá-lo abstratamente uma mônada, ou seja, fechado em si mesmo e com um princípio de determinação interno. Ele se constrói em relação a um mundo social já construído que tem predominância sobre ele (CROCHÍK, 2011a, p. 67).

Dessa forma, por meio das relações sociais estabelecidas, o sujeito conforma sua identidade. A partir da sua imersão em um entorno que lhe atribui características específicas, ele passa a construir um conceito sobre si e sobre seu papel no mundo.

Tal assertiva revela a influência que os estereótipos – ou, para Goffman, os estigmas – podem exercer sobre a formação da identidade dos indivíduos que compõem os grupos

vitimizados. As crenças que estes sujeitos desenvolvem sobre a própria identidade, bem como os sentimentos que experienciam a esse respeito, são referentes às pessoas que pertencem à mesma categoria social que eles, e não à humanidade como um todo. A forma como a sociedade se relaciona com tais sujeitos é por eles interiorizada, fazendo com que, mesmo que por determinados momentos, assumam sua condição de inferioridade perante os demais (GOFFMAN, [1988] 2012). Assim, conforme afirmam Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000), os estereótipos, quando fortes, são aceitos inclusive pelos sujeitos vitimizados. Aliás, mais do que aceitar, é comum que eles endossem tais representações e ainda as reproduzam – o que pode ocasionar a fragilização da autoimagem e a redução da autoestima desses sujeitos. Como consequência, instala-se um significativo sofrimento:

Como bem alertam Aronson e cols. (1997), uma pessoa com a auto-estima abalada pode se convencer de que não merece uma educação de bom nível, trabalhos decentes, moradias idem, além de um perverso e difuso sentimento de inferioridade, que, se acompanhado por sentimentos de culpa, pode levá-la a uma situação de desamparo e sofrimento (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000, p. 157).

O preconceito, portanto, inferioriza sua vítima. Nesse processo, que é social, as relações intergrupais são justificadas e os grupos minoritários são controlados. Com isso, há a conservação das normas sociais estabelecidas e da ideologia vigentes. Este é um ponto comum às três abordagens discutidas no presente trabalho.

É possível, a partir do que foi explicitado, observar os pontos de convergência entre as diferentes perspectivas de discussão sobre o preconceito aqui abordadas. Isto habilita o tratamento conjunto delas para o embasamento teórico a respeito deste fenômeno, que é tão complexo.

3.5 Preconceito e educação inclusiva

A sociedade, atualmente, é formada por uma população repleta de diferenças. Uma delas, marcada pelo capitalismo, é distinção entre as classes sociais. Mas esta não é a única variação existente. Há diversas outras – como as diferenças de gênero, orientação sexual, raça/etnia e crença religiosa, por exemplo – que não dizem respeito, pelo menos diretamente, às questões econômicas e estão representadas socialmente (ITANI, 1998).

O tema das diferenças foi um importante foco de estudo de Amaral (1995), que buscou distinguir aquelas mais amenas (que, apesar de marcarem características distintas entre os indivíduos, não trazem maiores implicações – como cor dos olhos e preferências pessoais) das

que exercem grande impacto e apresentam conotação eminentemente valorativa. Estas últimas foram denominadas por esta autora de diferenças significativas e marcam a anormalidade, o desvio. Para caracterizá-las, Amaral (1995, 1998) valeu-se de três critérios – que também, inversamente, especificam os padrões da normalidade: o estatístico, o estrutural/funcional e o “tipo ideal” de indivíduo, esperado em um dado contexto social.

O parâmetro estatístico refere-se à frequência com que um fenômeno específico ocorre em um grupo, dentro de uma curva de distribuição, e é representado por indicativos como média e a moda. Apesar de esses dados serem referências importantes para a compreensão de diversos fatores sociais – como a elevação da expectativa de vida do brasileiro, que faz com que o número de pessoas com mais de 60 anos aumente e, portanto, a população idosa seja cada vez menos considerada anormal, no sentido de fora da norma –, Amaral (1998) enfatiza que eles não são suficientes para explicar as diferenças significativas.

O critério estrutural/funcional refere-se à correspondência de cada corpo ao padrão geral do organismo humano, tanto em relação à forma quanto à função de cada órgão/membro, sem o auxílio de recursos que compensem a possível variação no que concerne a esse modelo. Assim, uma pessoa deve ter, por exemplo, duas pernas e dois pés que lhe possibilitem correr, caminhar e pular. Diferenças relativas a esse padrão caracterizam, na perspectiva dessa autora, a diferença significativa, o desvio, a anormalidade, a deficiência.

O último parâmetro proposto por Amaral (1998) é também o que, para ela, exerce maior influência sobre as pessoas: a comparação com o “tipo ideal” estabelecido pelo grupo dominante. Atualmente, este tipo corresponde a ser “jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo” (AMARAL, 1998, p. 14). Tal poder se assenta sobre duas bases: este critério se apropria dos dois anteriores e é essencialmente ideológico – o que faz dele uma importante referência, um relevante valor. Quanto mais uma pessoa se distanciar desse padrão, mais desviante será.

Ao discutir os parâmetros que definem a normalidade e o seu oposto – bem como ao enfatizar a necessidade de que tal debate seja sempre realizado –, Amaral (1998) propõe a compreensão do desvio como expressão da diversidade humana. Nesta perspectiva, sua caracterização deixaria de ser valorativa e passaria para o âmbito da descrição. Tal entendimento eliminaria, assim, o viés patológico, tão comum atualmente na caracterização das diferenças.

A escola, enquanto instituição social, reproduz a realidade presente na sociedade. Ela é marcada pela manifestação da diversidade existente, com a exposição das mais variadas práticas culturais. Contraditoriamente, também se caracteriza pela não discussão dessas

diferenças, principalmente das que Amaral (1995) chamou de significativas. Não apresenta histórico de problematização e consideração a respeito dessa diversidade (VIANNA e RIDENTI, 1998). Com seu passado eminentemente elitista, foi conceituada como uma instituição que promove a diferenciação social e que, apesar disso, porta-se como se tal seleção não existisse. Da mesma forma, sua estruturação – com os conteúdos divididos em disciplinas, que são apresentadas em uma grade curricular, bem como a progressão dos estudantes disposta através das séries – contribui para a segmentação do conhecimento, como também para a consolidação da divisão social, nos mais diversos grupos (ITANI, 1998; VIANNA e RIDENTI, 1998). Assim:

Se a escola é parte de um sistema institucionalizado de classificação social, ela reproduz de formas diversas e, por vezes, transfiguradas as hierarquias do mundo social com seus recortes que correspondem a estratos sociais. As divisões que se operam no ensino em especialidades e disciplinas refletem também infinitamente as divisões sociais (ITANI, 1998, p. 123).

A esse respeito, Magalhães e Ruiz (2011) afirmam que a escola, de maneira velada, distribui desigualmente o poder na medida em que classifica, rotula e disciplina os estudantes. Com isso, ensina-lhes os padrões que devem seguir ao se relacionarem com os demais. Tal composição faz da escola um espaço propício para a disseminação do preconceito. Nesse sentido, Goffman ([1988] 2012) caracterizou esta instituição como o lugar onde o sujeito estigmatizado, quando protegido pela família, vivencia situações de discriminação (como insultos, brigas e isolamento) que lhe revelarão sua marca.

O preconceito está, portanto, presente nas escolas por meio da linguagem, dos gestos, da distribuição desigual dos diferentes grupos sociais nas turmas – com prevalência de estudantes regulados pela heteronormatividade, seguidores de religiões cristãs. Apesar de, na atualidade, haver algumas iniciativas de discussão sobre as diferenças, com o intuito de promover o respeito à diversidade, elas ainda se apresentam de forma bastante tímida. De maneira geral, pode-se afirmar que os profissionais que trabalham nas instituições educacionais apresentam crenças tradicionalistas e, ao incentivá-las, contribuem para a marcação daquilo que é diverso através dos estereótipos. Estes profissionais manifestam tais crenças porque a sociedade também as expressa. Sobre isso, Itani (1998, p. 124) afirma: “o preconceito é a instituição da lei social não refletida. A prática revela um ideário presente no imaginário social, o que revela também a sociedade tal como ela busca se constituir”.

É importante destacar que as manifestações de discriminação não necessariamente assumem um caráter agressivo, de distanciamento ou repulsa. É possível que determinadas expressões de cuidado e carinho em relação ao sujeito vitimizado ocultem, na verdade, o

preconceito. Nesse sentido, Itani (1998) afirma que esta relação se estabelece na medida em que aquele que presta o auxílio (exemplificando-o como a caridade) se considera superior, ainda que não o faça conscientemente, e, por meio do seu gesto de bondade, imputa ao outro a inferioridade. Nessa relação de cuidado e dependência, instala-se também outra, de dominação. Para Lima e Silva (2008), tal ligação retira do sujeito a sua possibilidade de vivência enquanto pessoa humana, restando-lhe a sobrevivência enquanto posse de alguém.

Tal paralelo, entre o cuidado extremo e o preconceito, também foi descrito por Crochík (2011a, 2011b). Para este autor, o exagero na aceitação e na defesa do indivíduo vitimizado pode ocultar uma atitude preconceituosa por parte do sujeito, que propõe a inclusão daquele por não poder manifestar seu julgamento de inadequação e de não pertencimento ao grupo.

Outra evidência que indica a expressão do preconceito de formas distintas da agressão e da violência é a constatação de que as maneiras pelas quais ele é manifesto têm se atenuado ao longo dos tempos, o que indica uma transformação qualitativa dos seus modos de exibição. Grande parte dos estudos que demonstraram esta tendência foi realizada nos Estados Unidos e na Europa, sendo referente, mais especificamente, ao racismo. Por tal motivo, as teorias foram denominadas de racismo simbólico, moderno, sutil ou, ainda, envergonhado (CAMINO, SILVA e MACHADO, 2004; RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000). Estes novos modos de expressão do racismo são manifestos, então, de forma indireta: não mais pela atribuição de traços depreciativos ao grupo vitimizado, mas sim pela menor imputação a ele de aspectos positivos. Tal fenômeno ocorre em função da pressão social existente contra a discriminação, bem como de uma ideologia vigente que estimula valores como a liberdade, a igualdade e o respeito às diferenças (CAMINO, SILVA e MACHADO, 2004; CROCHÍK, 2011b).

No Brasil, estudos realizados entre universitários em João Pessoa (CAMINO *et al*, 2001), ainda que apresentem caráter exploratório, indicaram uma tendência diferente: os sujeitos investigados, quando questionados a respeito da presença de atitudes preconceituosas em si próprios, atribuíram um número maior de adjetivos positivos aos negros do que às pessoas de cor branca, assim como conferiram, aos primeiros, adjetivos negativos de forma muito incipiente. Contudo, ao se referirem à manifestação do preconceito entre os brasileiros como um todo, disseram acreditar no contrário: que eles (os brasileiros) atribuiriam mais adjetivos negativos e menos positivos às pessoas de cor negra. Ainda, quando a qualificação dos adjetivos foi modificada, sendo apresentadas, para predicação dos indivíduos, características referidas ao primeiro e ao terceiro mundos, a diferenciação entre as raças se

evidenciou: os sujeitos negros foram caracterizados com mais adjetivos de terceiro mundo e os brancos, por sua vez, com uma maior referência aos adjetivos de primeiro mundo. Isto revela, então, uma nova tendência de expressão do preconceito, também de forma velada, mas adaptado às normas sociais:

[...] novas formas de categorização estão se desenvolvendo, formas que se destinam a substituir o conceito de raça pelo de modernismo, a cor branca sendo associada aos valores do primeiro mundo e a cor negra aos “valores” do terceiro mundo. Estas novas formas de categorização não se confrontam com as normas anti-racistas, o que facilita a conservação dos processos de exclusão (CAMINO, SILVA e MACHADO, 2004, p. 131).

A atenuação da expressão do preconceito em função da vigência das normas antirracistas também é observada entre crianças. França e Monteiro (2004) desenvolveram uma sequência de três estudos que buscaram verificar a presença do comportamento de discriminação em crianças, bem como a interiorização, por elas, das normas sociais. Observaram, então, que as crianças com idades entre cinco e sete anos manifestaram o preconceito de modo extremado, flagrante, independente da normatização social referente aos grupos-alvo. As crianças com idades entre oito e dez anos, por sua vez, demonstraram ter adotado as normas vigentes em seu grupo de referência. Deste modo, elas apresentaram comportamentos de discriminação relativos aos grupos cuja discriminação era socialmente aceita, bem como não o fizeram em relação àqueles cuja discriminação não era permitida. Estas crianças modificaram, assim, a maneira de expressar seu preconceito, tornando-a mais sutil, indireta ou velada. Contudo, segundo as autoras, esta manifestação aconteceria em contextos que a justificassem, sob outros pretextos, bem como naqueles em que a norma antirracista fosse mais branda, não tão explícita.

É sabido que o racismo se configura como uma forma de preconceito que apresenta características particulares. Todavia, é importante considerar a variação dos modos de sua expressão no contexto dos estudos do preconceito de forma mais ampla, uma vez que ela pode levar a questionamentos e reflexões sobre a manifestação de comportamentos de discriminação direcionados a outros grupos sociais. A evidenciação da discriminação conforme a normatização social em vigor, em crianças maiores, adquire importante relevância ao se considerar as discussões referentes ao preconceito na escola. Ao se tratar, então, do paradigma da sociedade inclusiva, vigente atualmente – que assume, portanto, o caráter regulamentador das normas sociais –, a compreensão das novas formas de manifestação do preconceito constitui um conhecimento indispensável para se refletir as relações socialmente estabelecidas.

Estudos realizados por Sigelman e Singleton (1986 *apud* VIEIRA, 2006) encontraram resultados semelhantes aos evidenciados por França e Monteiro (2004), referentes à discriminação em crianças mais velhas, mas com foco nas pessoas com deficiência. A diferença entre os dois estudos consistiu no fato de que os primeiros pesquisadores não observaram indícios de preconceito e de atitudes negativas em relação às pessoas com deficiência entre as crianças menores. Todavia, entre as mais velhas, verificaram a influência da aprendizagem social sobre a manifestação das respostas, que tendiam a ser politicamente corretas. Vieira (2006, p. 29), ao descrever este estudo, observa:

Em crianças mais velhas, as reações parecem mais influenciadas pelas concepções dos pais e pelos valores culturais. As crianças passam a aprender quais as respostas e atitudes socialmente aceitas ou politicamente corretas com relação à deficiência. Assim, quando são acessadas informações verbais ou em termos racionais, é encontrado menos preconceito com o passar dos anos. Mas, observações e estudos que buscam evitar a possibilidade de o sujeito saber as respostas esperadas indicam que quando são acessados aspectos emocionais ou comportamentais, o preconceito aumenta com a idade.

Ao se direcionar o foco das discussões para a educação inclusiva, torna-se importante, portanto, considerar as formas “não agressivas” de manifestação do preconceito para que seja possível compreendê-lo em toda a sua complexidade, no âmbito da escola. Foi justamente neste espaço que Ohl *et al* (2009), após a realização de uma pesquisa em que verificaram as vivências escolares inclusivas relatadas por adultos com e sem deficiência, indicaram a existência de experiências de discriminação direcionadas contra as pessoas com deficiência. Entretanto, nestes casos, o preconceito foi expresso de forma tão discreta que as próprias vítimas não o perceberam – o que, segundo as autoras, não impediu que ele as afetasse.

A respeito das manifestações sutis do preconceito, ou mesmo daquelas interpretadas como positivas, Crochík (2011b, p. 67) alerta:

Assim, muitas vezes, a defesa da inclusão pode não significar ausência de preconceito, mas uma forma de negá-lo e realizá-lo de outra maneira. Para a discussão sobre a educação inclusiva, isso não é de menor importância, uma vez que se os educadores, os alunos e os funcionários de uma escola forem obrigados a aceitar os alunos que pertencem a minorias às quais se volta esse tipo de educação, e nutrirem preconceito em relação a elas, dificilmente teremos um bom resultado. Mais do que isso, parcela dos que defendem a inclusão escolar pode também estar agindo sob a forma do exagero compensatório e se isso acontece, mais cedo ou mais tarde, essas minorias se tornarão suas vítimas.

Este exagero compensatório foi também verificado por Ohl *et al* (2009) por meio do relato de um dos sujeitos entrevistados, que não tinha deficiência, a respeito da dificuldade no

trato com aqueles que a tinham: em virtude desse fato, era comum que os demais estudantes protegessem essas pessoas além do necessário – o que causava, segundo o próprio entrevistado, o aumento das suas limitações. Tal situação se enquadra no que Itani (1998) descreveu como uma expressão de cuidado que, na verdade, oculta o preconceito.

As variadas formas de expressão do preconceito em relação às pessoas com deficiência foram também abordadas por Amaral (1998), que indicou a existência de três estereótipos utilizados nas relações estabelecidas com estes sujeitos, aplicados pelos diversos atores sociais (pessoas em geral, meios de comunicação de massa e literatura, dentre outros): de herói, vilão e vítima. O estereótipo do herói produz a exaltação demasiada das qualidades dos indivíduos com deficiência, com ênfase na superação dos obstáculos que lhes são interpostos, fazendo com que eles representem, efetivamente, o bem. Já o papel de vilão, ao contrário, imputa às pessoas com deficiência a representação da maldade, a atuação que tem como finalidade prejudicar os outros. Por fim, o estereótipo da vítima caracteriza estes sujeitos como sofredores, impotentes, incapazes das mais diversas atividades – que, inclusive, são facilmente realizáveis por aqueles que não têm deficiência. Decorrente deste último estereótipo, advém a piedade.

Para Crochík (2011b), o preconceito pode se apresentar de variadas maneiras dentro do contínuo inclusão/exclusão. Nos casos em que assume a forma de uma defesa extremada da inclusão, que compensa o real desejo que o sujeito tem de excluir o indivíduo vitimizado, ele é, então, uma inclusão sombreada pela exclusão. Se ele se manifesta através da hostilidade, caracteriza a exclusão em si. Por fim, sua manifestação sob a forma de frieza direcionada ao indivíduo vítima do preconceito se revela, segundo o autor, como a pior expressão da exclusão, haja vista que, nesse caso, nega-se a presença de alguém que está efetivamente presente.

Tais nuances também se apresentam nas relações estabelecidas na escola, em virtude do aumento do acesso à educação e da ampliação do ingresso, nestes locais, de estudantes que antes frequentavam apenas instituições de ensino especializadas ou ficavam reclusos em suas casas, tendo seu convívio restrito aos familiares. Este grupo é constituído pelas pessoas com transtornos mentais e por aquelas que têm deficiência, entre outras. Apesar do acesso à escola, é comum que os profissionais que nela atuam apresentem dificuldades na realização de um trabalho, com estes sujeitos, que respeite as suas peculiaridades, mas, ao mesmo tempo, propicie o desenvolvimento das suas potencialidades, conjuntamente com os demais estudantes – que esteja, assim, em consonância com uma perspectiva inclusiva.

Uma prática muito comum que ilustra tal dificuldade é a realização da avaliação desses indivíduos a partir de critérios diferentes daqueles utilizados para avaliar os demais estudantes. Tal prática foi caracterizada por Crochík (2011b) como segregativa, com a ressalva, feita pelo autor, de que a utilização dos mesmos critérios não implica desconsiderar a adaptação da avaliação para níveis de dificuldade mais adequados ao estudante com deficiência.

Crochík (2011b) defende, então, que a inclusão efetiva, de forma geral, ainda não acontece nas escolas, mas sim a inclusão marginal (quando há inclusão precária, que proporciona, ao estudante, condições limitadas para o exercício da cidadania) e a exclusão (nas situações em que efetivamente não há tais condições). Assim como Crochík, Amaral (2002) também defende o pressuposto da inclusão marginal para explicitar as dificuldades e problemas encontrados na efetivação precária de uma proposta inclusiva. É importante lembrar que a segregação e a marginalização se constituem como formas de manifestação da discriminação. Desta forma, Crochík (2011b) e Amaral (2002) explicitam as relações entre o preconceito e a educação que se propõe inclusiva.

Esta proposta de educação tem o estigma inerente a si. Omote (2004) afirma que a educação inclusiva – assim como a sociedade que adota essa proposta – assume como pressuposto o combate às desigualdades associado ao respeito à diversidade. Tal contexto, para o autor, é propício ao desenvolvimento de novos estigmas, uma vez que o combate às desigualdades é normalmente efetivado através da oferta de serviços que possibilitam a compensação das limitações existentes. Um exemplo disso é a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que visa oferecer a complementação necessária – ou suplementação, no caso destes últimos estudantes referidos – para auxiliar no seu desenvolvimento durante o ensino regular. Da mesma forma, diversas redes de ensino, apoiadas por uma recomendação existente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), disponibilizam um professor auxiliar ou monitor para acompanhar os estudantes com necessidade de apoio constante nas atividades de locomoção, higienização e alimentação. É comum que este monitor permaneça com a criança durante toda a sua estadia na escola. Estes dois serviços são ofertados exclusivamente para estes estudantes, considerando as suas necessidades específicas de atenção. Contudo, esse processo é permeado pela estigmatização, uma vez que se constitui como uma marca que os diferencia dos demais estudantes da escola. Ao reforçar a diferença existente, reforça também os estereótipos, sobretudo aqueles de descrédito e inferioridade.

Esse tratamento distintivo, ainda que, em princípio, apresente características para se tornar um privilégio aos seus usuários (professores especializados, recursos especiais, classe pouco numerosa, etc.), na verdade, acaba por levá-los ao descrédito social. O estigma é criado e sobreposto aos usuários desse serviço especial (OMOTE, 2004, p. 297).

Lima e Silva (2008) e Amaral (1998) afirmam que a relação com a pessoa com deficiência, na escola, é permeada por barreiras atitudinais. Tais barreiras foram definidas, por Amaral (1998), como anteparos interpostos entre duas pessoas, quando em relação, em virtude de uma considerar a outra negativamente em função de uma diferença que esta tem em relação aos padrões considerados ideais. Elas se apresentam sob a forma de crenças, sentimentos e ações (como, por exemplo, atribuição de incapacidade a estes sujeitos, qualificação de qualquer ato deles como extraordinário, comparação entre diferentes estudantes por causa da deficiência, caracterização destes indivíduos com viés da limitação que eles apresentam ou mesmo a desconsideração da deficiência na avaliação da aprendizagem) que se constituem como o próprio preconceito e fortalecem a marginalização na escola. Neste contexto, o processo de exclusão é consolidado.

No cenário mundial, alguns estudos têm sido feitos para compreender a influência de ambientes integrados ou inclusivos na redução do preconceito entre as crianças, com resultados que indicam tanto efeitos positivos quanto negativos. Dentre eles, destaca-se o realizado por Monteiro e Ventura (1997). Estes pesquisadores verificaram a intenção de interação dos estudantes investigados em relação a outro aluno, bem como a compreensão das noções de si e do outro – este outro, em ambos os casos, referia-se aos estudantes com deficiência – entre crianças portuguesas de 6 e 7 anos que estudavam em escolas caracterizadas como segregadas (que não aceitavam como alunos crianças que apresentassem deficiências ou qualquer dificuldade mais significativa na aprendizagem) e como integradas (escolas que acolhiam quaisquer crianças, independente de suas características). Os resultados encontrados indicaram uma maior intenção de estabelecimento de proximidade entre os estudantes das escolas segregadas, bem como apontaram para um autorrelato mais positivo das crianças, independente da sua escola de origem, do que o atribuído àquelas com deficiência.

A autodiferenciação estabelecida, no referido estudo, pelos estudantes em relação às crianças com deficiência evidencia a força de estigmatização deste atributo no impedimento da identificação e na conseqüente demarcação de uma categoria social distinta. Tal força se revela também na generalização desta diferenciação para as demais áreas de vida dos sujeitos:

Verifica-se uma autodiferenciação positiva das crianças em relação à criança com défice (independentemente da natureza deste), praticamente generalizada, ou seja, extravasando largamente os atributos directamente associáveis às áreas de deficiência em presença e atingindo todas as dimensões de caracterização pessoal (ex: pais mais carinhosos e mais ricos, crianças mais altas, limpas e bem-arranjadas, que gostam mais da professora) (MONTEIRO e VENTURA, 1997, p. 185-186).

O estigma da deficiência demarca, assim, a diferença entre as crianças que a têm e aquelas que estão livres dela – tornando claro, portanto, o pertencimento a grupos sociais distintos. A partir disso, opera-se o mecanismo da categorização social, que acentua a percepção das semelhanças intragrupo, bem como das diferenças entre os agrupamentos estabelecidos. Por fim, a partir dos estereótipos eliciados, há a avaliação dos comportamentos apresentados – o que justifica a generalização da diferenciação referida pelas crianças aos atributos que não estavam directamente associados à deficiência.

O processo de categorização social também foi evidenciado por Maras (1993 *apud* MONTEIRO e VENTURA, 1997), que investigou as atitudes de crianças inglesas, com idades entre 5 e 11 anos, em relação às crianças com deficiências. Os resultados desse estudo indicaram uma preferência dos sujeitos por brincarem com crianças sem deficiência. Aquelas que a tinha foram, então, preteridas.

As pesquisas aqui apresentadas indicam uma menor tendência à proximidade, bem como uma menor suposição de igualdade, entre as crianças que frequentam ambientes inclusivos, em relação àquelas que têm deficiência. Contudo, este resultado não pode ser atribuído unicamente à inclusão, mas também à forma como ela se efetiva.

Pode-se dizer que um dos pressupostos da inclusão, na busca pelo respeito à pessoa e valorização das diferenças, é a hipótese do contato. Esta ideia, proposta por Allport (1954 *apud* MONTEIRO e VENTURA, 1997; RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000), preconiza que o aumento do contato entre grupos sociais distintos possibilita a redução dos estereótipos, da tensão e da hostilidade entre eles, o que favoreceria uma interação pacífica entre seus membros. Todavia, o que se observou, com o tempo, foi o incremento das divergências e dos conflitos intergrupais. Verificou-se, assim, que uma maior possibilidade de interação não se mostra suficiente para a redução do preconceito entre os grupos. É preciso que ela ocorra em contextos de igualdade de status e na busca de objetivos comuns:

[...] deverá existir um apoio social e institucional inequívoco para as medidas concebidas para promover o contacto; esse contacto deve ter uma duração, frequência e proximidade suficientes para permitir o desenvolvimento de relações significativas entre os membros dos grupos envolvidos; na medida do possível, os participantes na situação de contacto devem ter um estatuto

igual; o contacto deve envolver uma actividade cooperativa e mesmo interdependente (MONTEIRO e VENTURA, 1997, p. 143).

É, pois, imprescindível que sejam constituídas situações de interdependência mútua. Trata-se da proposição de atividades cooperativas, com metas atrativas para ambos os grupos, mas que, para serem atingidas, dependam da colaboração entre todos – o que Sherif (*apud* RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000) denominou de estabelecimento de objetivos superiores. Tal estruturação possibilita a reformulação das percepções iniciais dos sujeitos, com conseqüente modificação dos estereótipos (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000). Nesse sentido, pode-se afirmar que ela oportuniza a vivência do que Crochík (2011b) denominou experiência: a experimentação de situações que possibilitam o questionamento das idealizações estabelecidas, reformulando-as segundo critérios mais coerentes com a realidade.

Há diversos estudos que demonstram resultados positivos a partir da promoção da interdependência mútua no contexto escolar (ARONSON, 1975 *apud* RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000; SHERIF, 1967, SLAVIN, 1983, MILLER e DAVIDSON-PODGORNY). Outros o fizeram com foco especificamente nos estudantes com deficiência, evidenciando a redução dos níveis de rejeição em relação a eles (MADDEN e SLAVIN, 1983), melhor desenvolvimento da aprendizagem, maior cooperação entre os estudantes com e sem deficiência e aumento mútuo da atração interpessoal (ARMSTRONG *et al*, 1981⁵).

Diante disso, conforme preceituaram Monteiro e Ventura (1997), é possível afirmar que, nos estudos anteriormente descritos, a inclusão – ou, no caso, a integração – foi proposta. Entretanto, a maior probabilidade da sua efetivação não ocorreu em função da falta de estimulação da interdependência mútua, ainda que tenha sido ressaltada a cooperação entre as crianças e apresentada uma perspectiva positiva referente às diferenças.

Amaral (1995) também propõe a discussão referente às formas pelas quais a integração, ou a inclusão, pode ser efetivada⁶. Ela sugere (a partir das bases teóricas propostas por Cardoso e pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE) a existência de quatro níveis possíveis para sua realização, apresentados em ordem crescente de complexidade: físico, funcional, social (ou social *stricto sensu*) e comunitário/societal (ou social *lato sensu*). Podemos conjecturar que os dois primeiros representam as experiências, descritas anteriormente, de aumento do contato entre

⁵ Com exceção do trabalho de Aronson, os demais citados neste parágrafo foram retirados da obra de Monteiro e Ventura (1997).

⁶ Na obra, Amaral (1995) faz referência à integração, pois este era o paradigma vigente na época da publicação do texto. Apesar de considerarmos que a discussão proposta pela autora pode ser transposta para a inclusão, sem haver prejuízo de sentido, optamos, ao longo do texto, por manter o termo original.

os sujeitos com deficiência e aqueles que não a têm sem, no entanto, haver a estruturação dos mecanismos de interdependência mútua entre eles. A presença de tais mecanismos é considerada – bem como transposta, no caso do quarto nível – nos dois estágios superiores de efetivação da inclusão.

Dessa forma, o primeiro nível proposto por Amaral (1995) é o da integração física, no qual há a redução da distância existente entre as pessoas com e sem deficiência. Todavia, apesar desta aproximação poder reduzir a sensação de estranheza existente em relação à pessoa com deficiência, não é suficiente para minimizar o preconceito, podendo, inclusive, acirrá-lo. Tal fato pode ser observado nas situações de estabelecimento de contato descritas anteriormente, bem como é claramente expresso por Amaral (1995, p. 103):

[...] essa mesma proximidade, sem preocupações além da redução da distância física – ou a ocupação do mesmo espaço – entre pessoas com e sem deficiência, ao não garantir uma efetiva troca entre elas poderá, contrariamente ao “desejado”, fortalecer o estigma e justificar uma segregação de caráter menos explícito, mas nem por isso menos prejudicial.

O segundo nível de integração propõe, por sua vez, a redução do que Amaral (1995) chamou de distância funcional entre os sujeitos, por meio da execução de atividades comuns nos mesmos ambientes. Tal aproximação seria possibilitada ainda que os meios utilizados (estratégias e equipamentos) pelas pessoas com e sem deficiência fossem diferentes, bem como os modos e resultados (ritmos, formas e níveis de precisão) também o fossem. Contudo, este nível prescinde de um componente fundamental para a efetiva aproximação entre os sujeitos, bem como para a revisão dos estereótipos: a comunicação, que não necessariamente está presente.

Esta aproximação referida é, então, possibilitada pelos relacionamentos, estabelecidos por meio da comunicação, que caracterizam o terceiro nível: o da integração social *stricto sensu*. Relacionamentos caracterizados por este estágio promovem tanto a aproximação entre os indivíduos quanto a redução do sentimento de isolamento por parte da pessoa com deficiência. Contudo, não se configuram necessariamente como garantia de igualdade de oportunidades, uma vez que esta igualdade depende da forma como a comunicação é estabelecida entre os diversos sujeitos: se vertical ou horizontalmente. Na primeira maneira, há diferenças de *status* ou de poder entre os interlocutores do diálogo. Já a última pressupõe a reciprocidade e a igualdade de prestígio, ainda que a diferença esteja presente nas características de cada sujeito.

Nessa perspectiva, portanto, a reciprocidade é o elemento que possibilita o estabelecimento de relações horizontalizadas – relações estas que promovem o crescimento de

seus membros, mútua e conjuntamente. Todavia, ela não basta para caracterizar a real integração. Amaral (1995) defende que, mais do que iniciativas individuais, a efetivação da integração depende de uma mobilização coletiva, expressa por meio de ações políticas que promovam o desenvolvimento de sistemas de apoio da comunidade. Tal apoio tem como finalidade eliminar as barreiras postas diante das pessoas com deficiência, nos mais diversos espaços, para que elas possam participar ativamente da vida social e exercer sua cidadania.

Fazem parte desse planejamento [dos sistemas de apoio] as ações que visem eliminar ou redimensionar os obstáculos a esse acesso à comunidade social: legislação, investimentos econômicos para otimização de serviços de habilitação e reabilitação, eliminação de barreiras arquitetônicas, reciclagem profissional, enfrentamento de barreiras atitudinais... apenas para citar algumas ações possíveis (AMARAL, 1995, p. 108).

Esta rede mais ampla, que ultrapassa o indivíduo, compõe o último nível de integração social, nomeado por Amaral (1995) de integração social *lato sensu*. Tal estágio corresponde ao conceito atual de inclusão, haja vista que estabelece como fundamental a adequação da sociedade às necessidades de cada indivíduo, e não o contrário.

A partir do exposto, verifica-se que a consolidação da inclusão é complexa, nos mais diversos ambientes sociais. Nesse sentido, ao considerar o espaço escolar, não basta, portanto, possibilitar o acesso dos estudantes com deficiência à escola. Se não houver uma estruturação das condições de trabalho entre as crianças nesse ambiente, há a possibilidade de aumento da consciência da diferença entre os grupos, do preconceito e da discriminação. Com isso, propicia-se o fomento da segregação em ambientes que se propõem inclusivos – implicação essa que Monteiro e Ventura (1997, p. 196) definiram como “efeitos perversos do contato e da cooperação não interdependente”.

A efetivação de uma educação inclusiva, que possibilite a promoção de valores como a igualdade de direitos e o respeito às diferenças, é possível. É, contudo, importante que ela seja planejada e desenvolvida com bastante clareza e cuidado para que seus objetivos sejam realmente atingidos – e não desvirtuados, como acontece nos casos de fortalecimento do preconceito.

4 TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO E PRECONCEITO

4.1 Modelos Organizadores do Pensamento: uma teoria sobre representações

É através do contato com o ambiente social que passamos a compreender quem somos e a entender o mundo que nos cerca – mundo esse que é complexo. Por isso, há, em toda situação que vivenciamos, milhares de estímulos disponíveis para a sua composição. Todavia, o nosso sistema mental de processamento de informações é limitado – razão pela qual não somos capazes de apreender todos os elementos disponíveis no ambiente. Consequentemente, tendemos a selecionar apenas alguns estímulos, interpretando a realidade a partir deles. Tal funcionamento mental é comum a todos os homens. Esta ideia remete ao raciocínio referente à avareza cognitiva, proposta por Fiske e Taylor e já indicada anteriormente neste trabalho (OPERARIO e FISKE, 1999).

De forma semelhante, uma teoria que propõe a complexidade do mundo, dos ambientes e das situações que vivenciamos, bem como a formação de representações a partir da limitada capacidade humana de apreensão dos elementos presentes nesses contextos é a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, desenvolvida por Moreno *et al* (2002). Segundo ela, dos elementos disponíveis nos diferentes contextos, cada indivíduo seleciona apenas aqueles aos quais atribui importância e significado. Desta forma, pessoas diferentes selecionam componentes distintos da realidade para reconstruir mentalmente a situação e compor a sua compreensão a respeito dela. Estes componentes foram chamados por Moreno *et al.* (2000) de elementos ou dados e não correspondem necessariamente à realidade exterior ao indivíduo. São, na verdade, produtos de sua interpretação a respeito daquilo que se apresenta no ambiente. Assim, não pertencem ao meio externo, mas ao sujeito que o compreende:

Os dados aos quais nos referimos são dados do sujeito e denotam sua maneira de interpretar as impressões que nele causam os objetos e os fenômenos do mundo exterior, inevitavelmente interpretados por meio dos limitados instrumentos que a natureza pôs à sua disposição e que estão inscritos em sua bagagem genética, comum à espécie humana e a partir da qual cada sujeito realiza as suas construções individuais (MORENO *et al.*, 2002, p. 77).

Estes elementos provêm, portanto, das percepções desenvolvidas pelo sujeito a respeito da situação vivenciada, das experiências adquiridas por meio da sua ação e dos

conhecimentos anteriores por ele acumulados. Podem, ainda, ser decorrentes de inferências estabelecidas a partir dos outros elementos ou mesmo consistir no acréscimo de elementos inventados para que o conjunto adquira maior consistência. Nesses casos, têm o mesmo *status* que os demais e são considerados, também, como representantes da realidade exterior. Eles são, então, organizados por meio de uma rede de relações, que estabelece as conexões entre eles e produz uma coerência interna. Tal coerência é a responsável por gerar, no sujeito, a ideia de que o modelo por ele elaborado corresponde à situação tal como é apresentada no mundo real, objetivamente (MORENO *et al.*, 2002).

O processo de atribuição de significados aos elementos abstraídos do ambiente não acontece de forma eminentemente racional, mas também afetiva. A esse respeito, Lemos-de-Souza (2008, p. 103) afirma: “a dimensão do significado dos modelos organizadores tem um caráter afetivo-cognitivo explícito, já que só se atribui significado àquilo para o que se atribui um interesse ou valor”. Podemos assegurar ainda, a partir do que explicitam Moreno *et al.* (2002), que estes sentidos atribuídos são também referentes aos contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos e podem, por isso, apresentar variação em diferentes culturas ou mesmo em momentos históricos distintos dentro de uma mesma cultura.

As consequências decorrentes de tal imputação de significados, por sua vez, recebem o nome, dentro desta teoria, de implicações. Elas estão mais diretamente vinculadas, portanto, às significações estabelecidas do que aos elementos em si. Ainda que seja feita a abstração de um mesmo elemento, por meio da observação, a atribuição de significados distintos a ele pode resultar em uma grande variabilidade nas implicações subsequentes (MORENO *et al.*, 2002).

Apresentamos, aqui, os processos de elaboração de um modelo organizador (a abstração de elementos, a atribuição de significados e as implicações decorrentes) de maneira fragmentada e sequencial, com o objetivo de possibilitar uma melhor compreensão sobre cada um deles. Contudo, é importante destacar, conforme alertaram Moreno *et al.* (2002), que estes processos acontecem, na verdade, de forma integrada e simultânea, não sendo possível delimitar com precisão qual deles precede os demais. Tal concomitância tem como fundamento o fato de um elemento só adquirir relevância e, portanto, destacar-se dos demais, a partir do momento em que atribuímos algum significado a ele, bem como tal significado passa a ser evidenciado na medida em que as implicações são estabelecidas. Dessa forma, podemos tanto considerar a formação de um modelo organizador a partir de elementos abstraídos do exterior – o que constituiria um modelo realmente novo – quanto por meio da modificação de modelos previamente existentes, com base na alteração das relações anteriormente definidas entre elementos, significados e implicações.

Podemos, então, afirmar, de acordo com o que estabelecemos até o momento, que não conhecemos a realidade tal como ela se apresenta. O conhecimento que evidenciamos a respeito de um fenômeno é sempre uma abstração – e, portanto, interpretação – da realidade.

A este conjunto, que permite ao sujeito conhecer o mundo que o rodeia, dá-se o nome de modelo organizador (MORENO et al, 2002). Modelo organizador é, portanto:

o conjunto de representações que o sujeito realiza a partir de uma situação determinada, constituído pelos elementos que abstrai e retém como significativos entre todos os possíveis, aqueles que imagina ou infere como necessários, os significados e as implicações que lhes atribui, e as relações que estabelece entre todos eles. Os modelos organizadores do pensamento constituem aquilo que é tido por cada sujeito como a realidade, a partir da qual elabora pautas de conduta, explicações ou teorias (SASTRE, MORENO e FERNANDEZ, 1994 *apud* ARAUJO, 2000, p. 142).

Todos os demais elementos, considerados como não pertinentes pelo sujeito, não fazem parte de seu modelo organizador. Não podemos, no entanto, afirmar que sejam desconhecidos por ele. O ato de ignorá-los indica apenas que este sujeito não os considerou representativos da situação em questão. Nesse sentido, Moreno *et al* (2002) chamam a atenção para as possíveis consequências desta omissão de elementos ao afirmar que os dados ignorados podem ser aqueles considerados centrais para a compreensão adequada da situação ou do fenômeno em questão. Os modelos constituem, portanto, esquemas de realidade que o sujeito organiza, mas aos quais atribui *status* de veracidade.

Além de cumprirem a função de constituir explicações que cada indivíduo elabora para os acontecimentos, os modelos organizadores também são o ponto de partida para a ação. Esta não tem, pois, como base fatos reais, mas o que cada um acredita que seja a realidade.

Nesse sentido, Moreno *et al.* (2002) especificam dois tipos de realidade: a objetiva e a subjetiva. A primeira é composta pelo que é exterior ao indivíduo, que existe independente dele. A última, por sua vez, constitui a forma como ele apreende e elabora a realidade objetiva. Quando há referência aos modelos organizadores do pensamento de um sujeito, faz-se menção, portanto, à sua realidade subjetiva.

As ações de cada indivíduo são conduzidas não por uma tentativa de adaptação à realidade objetiva, mas pelo que cada um acredita que esta é, ou seja, a sua realidade subjetiva, organizada pelos modelos que constrói a partir da realidade objetiva. Para cada um só é verdade aquilo em que acredita e só é possível aquilo que é capaz de imaginar (MORENO et al., 2002, p. 370).

Os Modelos Organizadores do Pensamento possuem como origem o construtivismo piagetiano – vertente que apresenta um enfoque realista e que defende um sujeito epistêmico.

Este enfoque, que tem base interacionista, propõe, então, a construção do conhecimento a partir de uma relação dialética entre sujeito conhecedor e objeto a ser conhecido, sendo este sujeito ativo na organização do mundo que o cerca.

Em conformidade com esse princípio interacionista, podemos afirmar que as representações estabelecidas pelo sujeito e a realidade, externa a ele, exercem, entre si, influência, transformando-se mutuamente. Trata-se, pois, de uma relação dialógica estabelecida entre as realidades objetiva e subjetiva (LEMOS-DE-SOUZA, 2008).

Pátaro (2011) afirma que os modelos em questão não são formados apenas por aspectos de natureza lógica, mas também por sentimentos, desejos, representações sociais e valores e que, por assumir que os processos envolvidos no pensamento humano são mais amplos do que apenas o raciocínio operatório, esta teoria oferece uma compreensão mais completa do funcionamento psíquico humano. Ressalta-se, assim, a complexidade do pensamento e a grande variedade de aspectos que podem estar envolvidos na formação de um modelo organizador.

Modelos organizadores diferentes levam a visões diferentes diante de uma mesma realidade, conduzindo o sujeito a determinada compreensão, ação ou escolha. É por isso que sujeitos diferentes – devido a variações de natureza perceptiva e interpretativa, que influenciam os processos de abstração e de seleção de elementos, atribuição de significados e estabelecimento de implicações e/ou relações entre eles – podem construir representações distintas, e, portanto, elaborar modelos organizadores distintos, diante da observação de uma mesma realidade ou situação (PÁTARO, 2011, p. 102).

A complexidade do pensamento, nesta teoria, é refletida em sua concepção de sujeito: trata-se de um indivíduo complexo, que tem presentes em si, de forma ativa e inter-relacionada, componentes afetivos, cognitivos, biológicos e socioculturais. Além disso, assim como os modelos organizadores são produzidos através da interação entre as realidades subjetiva e objetiva, dialogicamente, o sujeito psicológico também é compreendido a partir da sua relação com o meio, sofrendo e exercendo influências sobre ele (LEMOS-DE-SOUZA, 2009).

Podemos afirmar, ao considerar o aspecto metodológico, que a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento não trabalha com categorias pré-determinadas de modelos. “Eles são extraídos a partir das respostas dos sujeitos e não por inferências prévias do pesquisador. Isso significa que os modelos encontrados não se repetem necessariamente em outras situações e com outra amostra” (ARANTES, 2000 *apud* KROKOSZ, 2005, p.72).

Considerando a natureza interativa do processo de estruturação dos modelos de pensamento, a partir da mútua influência entre aspectos estruturais da cognição, processos

perceptivos (que sofrem ação de sentimentos, desejos, valores e aspectos socioculturais) e conteúdos presentes na realidade, estabelece-se uma grande amplitude de elaboração de modelos possíveis diante de uma dada situação. Evidencia-se, assim, a complexidade do funcionamento mental e a negação de sua base unicamente racional.

Diante do exposto, a partir da proposta de Moreno *et al.* (2002), consideramos que os modelos organizadores são esquemas da realidade que representam, constituídos pelos elementos abstraídos do contexto, pelos significados atribuídos a estes elementos e pelas implicações decorrentes das relações estabelecidas. Eles variam, portanto, conforme o ponto de vista de cada pessoa, que possibilita a apreensão de determinados elementos em detrimento de outros. Um mesmo sujeito pode, assim, em momentos diferentes, construir modelos distintos sobre a mesma realidade – sendo necessário, para isto, que ele considere elementos antes ignorados e estabeleça novas relações entre eles.

4.2 Modelos Organizadores do Pensamento e o preconceito: pontos de convergência⁷

Neste ponto, buscamos estabelecer as possíveis interseções entre a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e aquelas referentes ao preconceito, já discutidas no capítulo anterior. Acreditamos que, apesar de elas apresentarem características que as diferenciam entre si, possuem também similaridades que nos permitem considerá-las dentro de um mesmo conjunto.

Conforme especificamos anteriormente, um dos elementos distintivos da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, responsável pela grande relevância que ela assume dentre as diversas teorias que discutem a formação das representações, é a consideração do funcionamento psíquico a partir do panorama da complexidade. Nesse sentido, afetos, desejos, crenças, mecanismos diversos da cognição, valores e elementos culturais apresentam igual importância na determinação da organização mental do sujeito.

Esta perspectiva da complexidade foi postulada por Morin (*apud* PÁTARO, 2006; MARTINS, 2008) e está, então, intimamente relacionada com a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Um dos aspectos discutidos por este autor trata da influência da cultura sobre a constituição da individualidade do sujeito. Tal enfoque foi abordado por

⁷ Assim como especificamos no capítulo anterior, ao buscarmos estabelecer pontos de convergência entre as teorias que discutem o preconceito e a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, temos como finalidade possibilitar o diálogo entre elas. Propomos, pois, formas de oportunizar o avançar das discussões nos âmbitos do preconceito, das representações e da educação inclusiva. Sabemos das diferenças existentes entre as teorias, referentes às bases epistemológicas inclusive, mas acreditamos que estas distinções não impossibilitam a abertura para este diálogo.

Pátaro (2006) e Martins (2008) em seus estudos, que buscaram verificar a influência da cultura na organização do pensamento, através da proposição de um conflito. Martins (2008), ao contextualizar a perspectiva de Morin sobre esse tema, afirmou que, para este autor, a cultura passa a fazer parte da constituição psíquica do sujeito antes mesmo de seu nascimento, por meio das interações que sua mãe lhe possibilita com elementos como alimentos, sons, músicas e hábitos maternos, estendendo-se por toda vida, através da educação. A cultura ainda:

[...] fornece ao pensamento as suas condições de formação, de concepção e de conceitualização, sendo co-produtora da realidade que cada um percebe e concebe. [...] Assim, a cultura age e retroage sobre o indivíduo para nele modelar as estruturas cognitivas, como também, interdições, tabus, normas, prescrições que se incorporam em cada um. [...] Dessa maneira, o conhecimento intelectual organiza-se em função de paradigmas que selecionam, rejeitam e hierarquizam ideias e informações, através das quais se dá a construção social da realidade e se arquiteta a visão de mundo (MARTINS, 2008, p. 16).

Pátaro (2006), por sua vez, discute a influência da cultura sobre a constituição das crenças e sistemas de crenças do sujeito. Para tanto, vale-se da definição de crenças apresentada por Krüeger (1993 *apud* PÁTARO, 2006), caracterizando-as como proposições, assumidas como verdadeiras e aceitas pelo indivíduo, que o auxiliam na compreensão da realidade objetiva e, como decorrência, influenciam sua forma de agir com o ambiente exterior e com as pessoas que o cercam – ainda que ele não tenha consciência plena disso. Por serem constituídas na interação do sujeito com o mundo, elas estão suscetíveis às diversas influências presentes nos meios sociais. O sujeito, assim, entra em contato com crenças difundidas socialmente – através, por exemplo, da mídia ou de instituições como escola e religião – e, nessa interação, tais crenças são por ele internalizadas, passando a constituir a sua subjetividade e, conseqüentemente, a influenciar sua forma de pensar e de agir. Dessa forma, Pátaro (2006) propõe a ação da cultura sobre a constituição das crenças dos indivíduos, revelando seu caráter sociocultural.

Moreno *et al.* (2002) também indicaram a influência da cultura na compreensão de mundo estabelecida pelo sujeito, sendo ela a responsável por lhe ensinar os modos de ver aquilo que se apresenta a ele. Observaram a ação dela sobre as pessoas durante a elaboração dos modelos organizadores, principalmente no aspecto referente à atribuição de significados aos elementos abstraídos. Esta dimensão se destaca porque nenhum elemento é compreendido fora de um contexto social determinado. Nesta perspectiva, tal entendimento assume variadas formas, de acordo com a cultura e o momento histórico no qual está inserido.

No que concerne ao preconceito, tanto Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000) quanto Crochík (2011a) destacaram a importância da cultura e das normas sociais na sua formação e manutenção. Os primeiros associam o aprendizado do preconceito ao de outras atitudes e comportamentos compartilhados pela sociedade ou pelo grupo social aos qual os indivíduos pertencem, por meio da transmissão intergeracional dos estereótipos. Crochík (2011a), por sua vez, afirma que a transmissão do preconceito acontece através do processo de socialização – que é parte da cultura –, como resposta aos conflitos inerentes à luta pela sobrevivência. Ao caracterizarem o preconceito nesta perspectiva, estes autores assinalam a influência sociocultural na delimitação dos estereótipos, cujos significados podem ser distintos tanto entre culturas diferentes quanto entre momentos históricos variados dentro de uma mesma cultura – portanto, de maneira igual à estabelecida por Moreno *et al.* (2002). Uma vez que a cultura é responsável pela transmissão dos elementos do preconceito e influencia, no nível individual, a formação dos modelos organizadores do pensamento, passa a viabilizar e a corroborar o ato da discriminação.

Conforme explicitamos anteriormente, os modelos organizadores consistem em representações que as pessoas constituem a partir das suas percepções sobre a realidade em que estão inseridas. Da mesma forma, o preconceito é compreendido por meio das representações que os sujeitos estabelecem sobre o mundo e sobre os grupos vitimizados. Nenhum dos dois corresponde, então, exatamente à realidade objetiva que representa, seja pelas distorções perceptivas, seja pela generalização dos conteúdos, atribuídos a um conjunto de pessoas, para todos os seus membros.

No caso do preconceito, o responsável pela realização desta distorção da realidade é a sua base cognitiva: o estereótipo, que funciona como um filtro para a apreensão daquilo que se apresenta ao sujeito (CROCHÍK, 2011b; RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000). É através dele que toda a interação com os indivíduos que são alvos do preconceito é interpretada, bem como é a partir dele que as ações do sujeito preconceituoso são estabelecidas. Nesse sentido, podemos dizer que os estereótipos contêm, em si, modelos organizadores do pensamento. Da mesma forma, na medida em que o preconceito se relaciona com a percepção que o indivíduo preconceituoso tem a respeito do seu alvo, podemos estabelecer que os elementos do modelo organizador elaborado sobre o objeto influenciam na determinação dos conteúdos do preconceito.

Além do fato de o sujeito interpretar as informações presentes na realidade externa a partir dos estereótipos, afirmar que eles funcionam como um filtro para a percepção implica, também, em compreender que os elementos que não se ajustam a ele são, do mesmo jeito,

desconsiderados pelo indivíduo. Tal entendimento é compartilhado pelas abordagens da Psicologia Social Cognitiva, da Teoria Crítica e do Estigma. Moreno *et al.* (2002) também fazem declarações nesse sentido, ao se referirem ao processo de abstração dos elementos dos modelos organizadores e ao fato de que não podemos ver aquilo que não vemos. O fenômeno de visão, aqui referido, é entendido como a atribuição de significado – processo que gera, no indivíduo, a compreensão do elemento abstraído. Desta forma, àquilo a que não se atribui significado e, portanto, não é apreendido, é desconsiderado pelo sujeito e não faz, pois, parte da sua visão de mundo.

Tal realidade subjetiva é delimitada, no sujeito preconceituoso, pelos estereótipos atribuídos aos alvos do preconceito, bem como pelos afetos a eles direcionados – como crenças e sentimentos de menos-valia e de não pertencimento ao grupo, dentre outros. Entretanto, o fato de alguns elementos serem ignorados não faz com que eles o sejam para sempre. A ocorrência de algum evento que faça o indivíduo refletir e reconsiderar suas perspectivas de visão pode tornar tais elementos significativos. Nesse caso, o sujeito elabora novos modelos organizadores a partir da consideração de outros elementos antes não contemplados e do estabelecimento de novas relações entre eles. É também possível que o delineamento de diferentes modelos aconteça a partir da modificação dos significados atribuídos aos mesmos elementos presentes anteriormente, que terá como consequência o estabelecimento de outras implicações (MORENO *et al.*, 2002).

Consideramos, na análise do preconceito, que a construção de outros modelos a partir da mesma realidade, ao se modificar as relações entre elementos, significados e implicações, assume uma relação de equivalência ou similaridade com as funções da experiência (para Crochík, 2011b) e das interações que promovam a interdependência mútua (de acordo com o descrito por Rodrigues, Assmar e Jablonski, 2000). Conforme explicitamos no capítulo anterior, a partir destas vivências é possibilitada a experimentação de situações que poderão oportunizar a ressignificação das idealizações e a reelaboração dos estereótipos mantidos até então.

Definimos o preconceito, no presente trabalho, como uma atitude (ALLPORT, 1954 *apud* PINHEIRO, 2011; CROCHÍK, 2011a, 2011b). Como tal, possui, além dos componentes cognitivos, os afetivos e os comportamentais. Tal compreensão nos possibilita estabelecer um paralelo com a estruturação dos modelos organizadores do pensamento, uma vez que a composição destes também engloba elementos referentes às crenças e aos afetos dos sujeitos. Da mesma forma, ainda que as implicações, dentro de um modelo organizador, não resultem necessariamente na manifestação de um comportamento, em muitos casos essa relação é

demonstrada. Tal associação nos possibilita vincular as implicações com o componente comportamental das atitudes e, mais especificamente – uma vez que este é um dos assuntos discutidos neste trabalho –, do preconceito.

Três estudos, desenvolvidos por Araújo (2000), Pinto (2004) e Affonso (2008), embasados na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, evidenciaram as relações entre a afetividade e a cognição na organização do pensamento humano. Em sua investigação, Araújo (2000) dividiu os 90 sujeitos investigados (professores de escolas públicas brasileiras) em três grupos. Em dois deles, a pesquisadora induziu a experimentação de estados emocionais específicos – positivos no primeiro grupo, com emoções como satisfação e alegria, e negativos no segundo, como frustração e tristeza – antes da proposição da resolução do conflito. O terceiro grupo (neutro), por sua vez, não foi submetido à experimentação de nenhum estado emocional antes da proposição do caso. O conflito escolhido discorria sobre uma professora que flagrava um aluno fazendo uso de maconha na escola. Os questionamentos referiram-se a duas perspectivas: deontológica (o que a professora deveria fazer diante desta situação?) e cognitivo-afetiva (quais os pensamentos e sentimentos desta docente?).

A análise dos resultados evidenciou a influência dos afetos no estudo com foco na deontologia: os sujeitos que experimentaram estados emocionais específicos se diferenciaram quanto à resolução do conflito. A experimentação de sentimentos positivos esteve associada à proposição de uma postura ativa da professora no auxílio ao estudante. Já a vivência de emoções negativas esteve vinculada a juízos de não envolvimento desta professora, que deveria se limitar a encaminhar o caso para que outros o resolvessem. O grupo neutro, por sua vez, dividiu-se igualmente entre estes dois modelos estabelecidos (VASCONCELLOS *et al.*, 2010). A vivência de estados emocionais positivos também indicou o favorecimento, no estudo, de uma coerência entre desejos e deveres da personagem – o que não foi observado nos outros dois grupos. A partir destas constatações, Araújo (2000, p. 150) afirmou:

Nossa pesquisa demonstra que a afetividade influencia de maneira significativa a forma pela qual os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. Assim como a organização dos pensamentos influencia nossos sentimentos, o sentir também configura nossa forma de pensar. Com isso, o papel da afetividade deixa de ser apenas motivacional no funcionamento psíquico, assumindo um papel também organizativo.

Percurso metodológico semelhante foi seguido por Affonso (2008), que abordou a violência de gênero, a partir de um conflito em que o marido assume a figura de opressor da esposa. Este estudo diferenciou-se daquele desenvolvido por Araújo (2000) na medida em que

Affonso (2008) dividiu seus 120 sujeitos, adultos, em dois grupos apenas, conforme a experimentação de estados emocionais positivos ou negativos. Não houve, assim, a composição do grupo neutro. Os resultados da pesquisa indicaram uma diferenciação nos modelos aplicados: os sujeitos que vivenciaram estados afetivos negativos indicaram, em suas respostas, uma perspectiva de maior crítica e recriminação em relação à conduta do marido, bem como apontaram soluções para o conflito que envolviam a priorização de um dos membros, com a submissão da esposa às imposições masculinas; já os sujeitos que experienciaram sentimentos positivos aplicaram modelos mais direcionados para a resolução do conflito a partir de valores éticos, como a igualdade.

Em uma outra perspectiva de investigação da influência dos afetos sobre os julgamentos, o estudo de Pinto (2004) buscou verificar o papel da afetividade na resolução de um conflito que envolvesse a generosidade. Sua amostra foi composta por 60 estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares de Campinas, divididos em dois grupos. O desenho da pesquisa envolveu duas fases: em um primeiro momento, o conflito foi apresentado diretamente, sem informações adicionais (um adolescente pede dinheiro para pagar um exame médico de sua mãe, que está doente); na sequência, foram atribuídas características positivas ou negativas (um tipo para cada grupo) ao protagonista da história, tendo sido relatado, para ambos os grupos, que tanto o adolescente quanto sua mãe eram conhecidos pelo sujeito respondente. A análise das respostas evidenciou uma maior indicação de ajuda nas questões contextualizadas, em que a personagem era caracterizada, do que naquelas em que não foram descritas informações adicionais. Igualmente, houve maior tendência ao auxílio nos casos em que o adolescente foi caracterizado positivamente.

A partir do relato destes três estudos, fica indicada a importância da afetividade na organização do pensamento, bem como no estabelecimento de juízos pelas pessoas. Na medida em que sua influência se mostra determinante na estruturação do modelo organizador, torna-se imprescindível considerá-la também no estabelecimento das relações entre esta teoria e o preconceito. É a consideração do componente afetivo, na compreensão do preconceito como uma atitude, que nos possibilita realizar esta vinculação, uma vez que o afeto é o elemento mais característico das atitudes sociais. Tal representatividade é tão forte que ele é considerado, por alguns autores (como Fishbein *apud* Rodrigues, Assmar e Jablonski, 2000), como o único que as especifica. Krüeger (2004) também evidencia a importância dos afetos ao afirmar seu papel na delimitação da racionalidade ou irracionalidade do preconceito.

A partir do que já foi discutido, podemos considerar que as teorias descritas no presente trabalho (as perspectivas teóricas sobre o preconceito e a teoria dos Modelos

Organizadores do Pensamento) priorizam o estudo do funcionamento psíquico do sujeito, em detrimento dos aspectos referentes ao conflito em si. Todas elas consideram também os fatores socioculturais e afetivos, ainda que algumas os enfatizem mais do que outras – destacamos, em relação a este aspecto, que a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento se diferencia das demais por compreender todas as dimensões (afetiva, cognitiva, biológica e sociocultural) como efetivamente integradas, não hierarquizadas e igualmente importantes nos processos de organização do pensamento e construção do conhecimento. Tratam-se, pois, de perspectivas que privilegiam as representações elaboradas pelos indivíduos, sobre si mesmos e o mundo que os cerca, por considerarem que é a partir delas que qualquer pessoa atua. A realidade externa assume, nesse contexto, uma função de mediação das compreensões estabelecidas coletivamente, em uma cultura. Não deve, portanto, ser desconsiderada. Mas, certamente, não é ela que adquire a maior relevância para a compreensão dos processos de estruturação do pensamento, considerando o sujeito por meio de uma vertente psicológica.

Acreditamos que as relações aqui estabelecidas, entre as perspectivas teóricas abordadas neste estudo, subsidiam a escolha da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento para a compreensão das representações elaboradas sobre a inclusão das crianças com deficiência, bem como nos possibilitam analisar os relatos a partir de uma leitura que busque compreender os elementos do preconceito presentes nos discursos.

4.3 Modelos Organizadores do Pensamento e estudos sobre o preconceito

Os estudos até hoje desenvolvidos no Brasil com enfoque na teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento se inserem no campo da Psicologia Moral. Em nossas pesquisas, não encontramos nenhuma investigação, com o uso dessa abordagem teórica, que tenha buscado verificar representações sobre as pessoas com deficiência, sejam elas crianças ou adultos, nos mais diversos contextos. Igualmente, não localizamos estudos que se propusessem a discutir o preconceito relacionado à inclusão destes estudantes no ensino comum a partir dessa abordagem. Apesar disso, há estudos embasados nos Modelos Organizadores do Pensamento que buscaram investigar elementos do preconceito com enfoque em outros objetos. É sobre eles que discutiremos neste tópico.

Iniciamos os relatos com o estudo de Krokosz (2005), que buscou identificar os modelos organizadores aplicados por docentes a respeito do cotidiano dos estudantes com HIV/AIDS. Sua amostra foi composta por 83 professores de escolas públicas e privadas de

educação básica dos municípios de São Paulo e Cajamar que trabalhavam diretamente, ou já haviam trabalhado em outros momentos de suas trajetórias profissionais, com estudantes com AIDS. A partir de uma contextualização que enfoca o preconceito e a discriminação estabelecidos na relação com o sujeito que tem a AIDS, tanto na escola quanto nos outros espaços sociais, Krokosz (2005) discute a inclusão desses estudantes na escola comum: defende uma escola com propostas inclusivas, que respeite a diversidade existente na sociedade.

O instrumento elaborado por Krokosz (2005) destacou três situações de conflito distintas: a transmissão da doença, a inclusão desses estudantes na escola e a sua aprendizagem. O pesquisador fez perguntas referentes aos pensamentos, sentimentos e ações, tanto da personagem das histórias quanto do entrevistado, que deveria se colocar no lugar da personagem. Os resultados indicaram constatações interessantes. No conflito que evidenciava a situação de possível transmissão da AIDS, os professores aplicaram modelos tanto referentes às preocupações da professora-personagem (informação referente à transmissão da doença; possibilidade efetiva da ocorrência dessa transmissão; o tumulto que poderia acontecer em decorrência dela) quanto às ações que esta professora deveria realizar: cuidados direcionados ao estudante com AIDS, manutenção da ordem institucional, delegação da responsabilidade de cuidado para a família ou médicos. No conflito que evidenciava a situação de aprendizagem, os professores aplicaram modelos que se relacionaram: com a inclusão da criança com AIDS na escola (pensamentos de exclusão em relação a ela; estabelecimento de ações que promovessem a sua inclusão); com a professora (sensação de fragilidade da professora diante do ensino de uma criança nessa situação; compreensão do trabalho com ela como uma dádiva ou uma missão divina); com as condições e possibilidades de efetivação de um trabalho pedagógico (dúvidas referentes aos aspectos pedagógicos e às formas de interação com esse estudante; constatação de uma estrutura precária nas escolas para a inclusão desses estudantes, que evidencia a necessidade de suporte e orientação; envolvimento de toda a escola no trabalho para o desenvolvimento da aprendizagem desta criança). O último conflito proposto, que retratava elementos referentes à inclusão, evidenciou a aplicação dos seguintes modelos: a rejeição do estudante com AIDS; dúvidas da professora quanto à aprendizagem e aos sentimentos deste estudante; preocupação e expectativa da professora em relação à aceitação deste estudante pelos colegas; desenvolvimento de ações que fomentassem a sua inclusão na escola; a falta de preparo da escola para o trabalho com estudantes nesta condição, com o destaque da necessidade de se procurar auxílio externo; a

dificuldade de aprendizagem desta criança, que exigiria maior atenção da professora e colaboração dos colegas para sua resolução.

Um fator de destaque para Krokosz (2005), já apontado em outros estudos, foi a grande ocorrência da associação entre uma doença (no caso, a AIDS) e as dificuldades de aprendizagem. Tal dado reflete a culpabilização do próprio sujeito pela sua não aprendizagem – o que revela a desconsideração das relações e das práticas de ensino-aprendizagem, desenvolvidos na escola como um todo, nesse processo. Esta pesquisa revelou, ainda, a presença tanto de pensamentos de resistência e limitações ao trabalho com estes estudantes na escola, quanto ações de comprometimento para a efetivação da inclusão.

As representações de gênero, com o estudo das estereotipias de papéis, foram mais pesquisadas, ainda que na perspectiva de um recorte da pesquisa. Nesse sentido, Pupo (2007) investigou as representações de 96 estudantes, provenientes de escolas públicas e privadas de São Paulo, sobre a violência moral no contexto escolar e suas relações com o gênero. Para tanto, a pesquisadora apresentou uma situação de conflito que envolvesse esta forma de violência e solicitou que os estudantes respondessem três perguntas: uma referente aos sentimentos da personagem (que foi retratada com o mesmo gênero do respondente); outra que solicitava alternativas para a resolução da situação; e uma terceira, especificada da seguinte maneira: “como você acha que esta história seria se, ao invés dos personagens serem meninas/meninos, fossem meninos/meninas?” (PUPO, 2007, p. 95). As respostas encontradas reafirmaram os estereótipos de gênero presentes na sociedade: 79% das meninas disseram que, se a personagem fosse do gênero oposto, resolveria o conflito através da agressão, enquanto 39% dos meninos indicaram uma resolução pacífica da situação, no caso de uma menina estar envolvida. Observa-se, com isso, a naturalização da violência masculina nas representações elaboradas por mulheres, o que pode resultar em comportamentos de tolerância e mesmo negação da violência contra a mulher (PUPO, 2007). Os meninos, por sua vez, demonstraram uma variação na representação dos papéis atribuídos ao gênero feminino, que se distribuíram entre modelos de agressividade, dependência e fragilidade, firmeza, tranquilidade e compreensão. Esta flexibilidade, para Pupo (2007), está relacionada à emancipação feminina característica das últimas décadas. Por fim, a pesquisadora observou que as relações estabelecidas entre os diferentes gêneros, diante de situações de conflito, ainda se pautam pelas representações de papéis tradicionais referentes ao que compete aos universos masculino e feminino – representações essas que não são respaldadas pelas ações dos sujeitos no cotidiano.

Stach-Haertel (2009) realizou uma pesquisa com 211 jovens, com idades entre 11 e 15 anos, que estudavam em uma escola da rede pública municipal da cidade de São Paulo. Seu objetivo foi verificar, entre esses sujeitos, a existência de possíveis representações de subordinação e hierarquização – que se contrapõem aos princípios constitucionais de igualdade e equidade – como referência para as relações que eles constituem, com foco nos papéis sociais de gênero. A partir disso, Stach-Haertel (2009, p. 153) estabeleceu a seguinte hipótese de trabalho:

[...] de que representações sociais dos papéis de gênero, entre jovens das camadas populares urbanas, estejam sendo referendadas por crenças, pautadas na distinção entre as feminilidades e as masculinidades, de forma valorativa tendendo a uma hierarquização que gera a subordinação das primeiras em relação às segundas.

Foram, então, aplicados, aos sujeitos da pesquisa, questionários que continham dez questões que deveriam ser completadas por eles, sendo cinco referentes ao gênero feminino e cinco, ao masculino. Os resultados indicaram que estudantes mais novos percebem as diferenças entre os gêneros, mas o fazem sem estabelecer juízo de valor. Todavia, a partir dos 13 anos, há um aumento na tendência ao estabelecimento de uma valoração diferente dos papéis sociais de gênero. Esta quebra da concepção de equidade foi percebida, de forma acentuada, nos relatos dos rapazes estudados. As qualificações conferidas aos gêneros revelaram uma atribuição, ao homem, de fatores como virilidade, valentia, com referências às relações interpessoais e ao sustento da família. Já a mulher foi caracterizada a partir de elementos como determinação, recato, pudor, com referências ao trabalho doméstico e aos cuidados familiares. Nas relações de conflitos interpessoais, Stach-Haertel (2009) verificou, ainda, uma discrepância na responsabilização dos interatores, que variou conforme o sexo, com privilégio do masculino: quando o agressor era homem, houve uma significativa tendência de responsabilização da mulher agredida pela violência sofrida. Foi evidenciada, assim, uma indicação de desmerecimento da mulher, com favorecimento dos homens, nos confrontos estabelecidos entre os sexos.

Um outro estudo, relativo às perspectivas de gênero, foi realizado por Lemos-de-Souza (2008). A diferença dele para os descritos anteriormente reside no foco delineado pelo pesquisador para verificar os modelos organizadores aplicados pelos sujeitos investigados: as relações estabelecidas entre pessoas do mesmo sexo. Desta forma, o conflito escolhido para a elaboração do instrumento, a partir do qual seriam verificadas as representações referentes aos papéis de gênero, envolveu uma situação de homofobia no contexto escolar. A amostra foi composta por 400 jovens, com idades entre 15 e 21 anos, que estudavam em escolas públicas

e particulares, provenientes de dois estados brasileiros: Mato Grosso e São Paulo. Uma parte dos participantes respondeu questões referentes às personagens do mesmo sexo que o seu. A outra parte respondeu perguntas referentes ao sexo oposto.

A análise dos resultados deste estudo, ao se considerar o sexo dos sujeitos participantes, revelou a presença de estereotipia de gênero nos casos em que os participantes responderam a questões referentes ao gênero oposto. Contudo, quando ocorreu a correspondência entre o sexo do sujeito pesquisado com o da personagem da história, os modelos encontrados diferiram do padrão socialmente atribuído aos gêneros. Para Lemos-de-Souza (2008), é possível que esse fato se deva a uma tendência de defesa da própria imagem diante de outras pessoas.

O pesquisador verificou ainda que um importante conteúdo na delimitação da resolução do conflito pelos sujeitos foi, mais especificamente, o sexo da personagem. Assim, as propostas de resolução do conflito, quando as personagens eram masculinas, referiram-se à manutenção das amizades e de sua identidade de gênero. Nos casos que envolviam personagens femininas, as soluções indicadas se relacionaram ao cuidado com o outro. Isto evidencia representações de gênero bastante distintas entre homens e mulheres: “a mulher tentaria integrar as dimensões pública e privada nas suas decisões e o homem tende a se autopreservar, voltando-se para si mesmo na resolução do conflito” (LEMOS-DE-SOUZA, 2008, p. 171). É possível observar tais representações entre os estereótipos culturalmente difundidos em relação aos gêneros feminino e masculino.

Por fim, apresentamos o estudo desenvolvido por Bouças (2011), que buscou identificar os modelos organizadores aplicados por estudantes, na escola, em relação à discriminação racial, tendo sido este o tema abordado nas situações de conflito propostas no instrumento. Participaram da pesquisa 120 sujeitos que estudavam no 9º ano de escolas da rede pública de ensino, na cidade de São Paulo.

Bouças (2011) propôs três conflitos, que compuseram a sequência de uma história de discriminação passada em sala de aula. Para cada um deles, foram apresentadas questões referentes aos pensamentos, sentimentos e ações tanto do estudante vítima da discriminação quanto daquele que a havia praticado. Na descrição dos resultados, a pesquisadora indicou a aplicação de quatro modelos distintos, referentes à ação da criança que sofreu a discriminação, nas situações de conflito apresentadas: não reação diante da provocação; busca por terceiros (professora, pais, diretora ou outros); resolução por meio da violência (física ou verbal); resolução pacífica. A análise dos relatos evidenciou uma perspectiva positiva ao longo da reflexão, feita pelos sujeitos da pesquisa, sobre as três situações de conflito.

Conforme observação de Bouças (2011), o total das respostas apresentadas indicou uma evolução das representações, que se deslocaram de um comportamento de encaminhamento da resolução dos problemas (o protagonista deveria recorrer a terceiros) para a aquisição de uma perspectiva ativa, que propõe a implicação da vítima na transformação do meio social, eminentemente preconceituoso, em que está inserida.

Na própria descrição das situações de conflito, havia referências à intervenção da professora após a evidenciação dos comportamentos de discriminação. Para Bouças (2011), foi, possivelmente, em função dessas intervenções que as representações da ação da criança vitimizada apresentaram uma evolução, considerando a sequência das três situações relatadas. Sobre essas intervenções, a pesquisadora afirma:

Acreditamos ter encontrado um elemento digno de atenção nesse processo: a intervenção cuidadosa da professora que, longe de ter a pretensão de dar fim ao conflito instantaneamente ou até mesmo desvalorizar o conflito reduzindo-o a um acontecimento insignificante, colocou-se à disposição para esclarecer alguns dos conceitos alimentados por Paulo [o autor da agressão] e outros colegas (BOUÇAS, 2011, p. 137).

Segundo afirma a pesquisadora, por meio de ações como a descrita no caso, ou mesmo de intervenções que abranjam a escola como um todo, os profissionais que nela atuam podem possibilitar a realização de reflexão, por parte dos estudantes, a respeito das representações que eles estabelecem a respeito da realidade, possibilitando-lhes a abstração de elementos e a atribuição de sentidos de forma mais consistente. A partir desses elementos, estes estudantes poderão pautar suas ações mais autonomamente (BOUÇAS, 2011).

Conforme anunciado anteriormente, todos os estudos descritos neste tópico demonstraram a possibilidade de se relacionar o preconceito (ou algum de seus componentes, como o estereótipo e a discriminação) com algum foco de pesquisa, a partir do recurso teórico-metodológico dos Modelos Organizadores do Pensamento. Da mesma forma, todos eles foram desenvolvidos em ambientes escolares e suas discussões evidenciaram aspectos de extrema relevância para a educação. É por considerar a escola um contexto privilegiado para a formação de indivíduos na perspectiva do respeito à diversidade e da cidadania que propusemos a realização do presente estudo, que buscou verificar as representações elaboradas pelas crianças sobre os estudantes com deficiência física, considerando a perspectiva da educação inclusiva. Este estudo será melhor detalhado no próximo capítulo, que delineará o plano de investigação.

5 O PLANO DE INVESTIGAÇÃO

5.1 Problema de pesquisa e objetivos

Com base no referencial teórico exposto anteriormente, delineamos a seguinte questão-problema, que norteou a pesquisa: quais são as representações que as crianças sem deficiência elaboram sobre as crianças com deficiência na escola?

A partir dela, estabelecemos os objetivos da investigação.

Objetivo geral:

Identificar as representações que os estudantes sem deficiência elaboram sobre a criança com deficiência física diante do estabelecimento de relações interpessoais no cotidiano da escola.

Objetivos específicos

- Identificar os modelos organizadores do pensamento aplicados pelas crianças sem deficiência em relação aos estudantes com deficiência física, diante de uma situação de conflito, na escola;
- Verificar as representações elaboradas pelos sujeitos entrevistados a partir da proposta de estabelecimento de relações interpessoais entre os estudantes que não têm deficiência física e aqueles que a possuem;
- Analisar as representações identificadas tendo em vista suas relações com o preconceito.

5.2 Metodologia

A presente pesquisa é qualitativa⁸. Conforme afirmam Denzin e Lincoln (2006), este tipo de pesquisa assume uma perspectiva interpretativa do mundo – “o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar,

⁸ Ao longo da descrição dos resultados, expostos no Capítulo 6, apresentamos dados quantitativos referentes a cada grupo de respostas. Contudo, acreditamos que a indicação destes dados não é suficiente para caracterizar esta pesquisa como quantitativa, haja vista que não nos valem os procedimentos estatísticos para a análise dos resultados. Não buscamos, portanto, estabelecer relações entre os valores expostos, mas sim apresentá-los com o intuito de informar o leitor.

os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Apresentamos, na sequência, o detalhamento metodológico da investigação.

5.2.1 Local

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Conforme apresentado no relatório dos trabalhos realizados pela Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (2008), o delineamento do processo de inclusão, nessa rede, no que tange ao trabalho com os estudantes com deficiências – e, naquela época, também direcionado aos estudantes com dificuldades de aprendizagem –, teve início nos primeiros anos da década de 2000, juntamente com a implantação da organização das escolas segundo os Ciclos de Formação Humana. Contudo, tal trabalho ainda apresentava, naquele momento, um foco clínico, sendo os atendimentos realizados em centros, fora do contexto escolar. Esta atividade foi encerrada em 2004 e, em 2005, foi constituída, na Secretaria, uma equipe de Educação Especial, composta por profissionais das áreas da Psicologia, Pedagogia/Psicopedagogia, Fonoaudiologia e ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para o acompanhamento dos trabalhos realizados com os referidos estudantes nas escolas.

Em 2006, foram implantadas as duas primeiras Salas de Recursos Multifuncionais desta rede de ensino, com o objetivo de complementar a escolarização dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências. Já no segundo semestre de 2007, conforme orientações do Ministério da Educação, o trabalho da Educação Especial desenvolvido no município – tanto da equipe interdisciplinar quanto as atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos – teve uma mudança de foco: abandonou o acompanhamento feito mais diretamente com os estudantes com dificuldades de aprendizagem e voltou-se para aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. A partir desse momento, nas Salas de Recursos Multifuncionais passou a acontecer o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizado ao estudante no turno oposto ao do ensino comum. Atualmente, há 15 Salas de Recursos em funcionamento na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, sendo cada uma delas responsável por realizar o atendimento dos estudantes da escola onde estão localizadas, bem como das unidades educacionais adjacentes.

Em 2009, a partir das orientações disponibilizadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes com

necessidade de apoio constante nas atividades de locomoção, higienização e alimentação passaram a contar com o auxílio, nas escolas, de um monitor – que, na Rede Municipal de Ensino, foi caracterizado como um estagiário do curso de Pedagogia. Este estagiário acompanha todo o trabalho desenvolvido com o estudante na escola, estando presente, junto com a criança, durante a maior parte do tempo em que ela permanece neste ambiente.

A presente investigação foi desenvolvida em sete turmas de quatro unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Todas as quatro escolas possuem Salas de Recursos Multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, a interlocução entre o ensino comum e o especializado apresenta boas condições de viabilidade nas quatro escolas investigadas. Todas elas, também, apresentam um número considerável de estudantes com deficiência matriculados, principalmente quando comparadas às demais escolas, de sua região, que não possuem Salas de Recursos.

Em cada uma das turmas pesquisadas, estudava uma criança com deficiência física. Dentre os sete estudantes que apresentavam este tipo de deficiência, quatro eram acompanhados pelos estagiários durante sua permanência no período de aula regular. Estes estagiários, incumbidos de auxiliar os discentes nas atividades de alimentação, locomoção e higienização, acabavam, por vezes, realizando a intermediação dessas crianças durante as outras atividades, bem como a sua interlocução com os demais estudantes e, por vezes, professores. Os três estudantes que não eram acompanhados constantemente por esse profissional possuíam um nível menor de comprometimento advindo da deficiência.

5.2.2 Participantes

Participaram deste estudo crianças de escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. O critério de inclusão nesta amostra foi a presença, nas turmas investigadas, de estudantes com deficiência física. Dentre as deficiências possíveis, optamos pelo trabalho com crianças que tivessem esta deficiência por causa do possível impacto que ela exerce sobre os demais. Tal impacto, em um primeiro momento, é visual: a imagem da pessoa com deficiência física causa, muitas vezes, estranheza aos demais. Além disso, em função desta aparência, é comum a existência de julgamentos de incapacidade e impotência relacionados a estes sujeitos.

Selecionamos, para a pesquisa de campo, 60 estudantes, com idades entre 6 e 8 anos, de 7 turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental de 4 escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis.

5.2.3 *Instrumento*

Com a finalidade de elaborar um instrumento para a verificação dos modelos organizadores aplicados pelos estudantes, procuramos escolher uma situação de conflito que envolvesse uma criança com deficiência física. As situações de conflito se justificam porque nos permitem verificar, de forma mais clara, a dinâmica do raciocínio dos sujeitos em relação aos dados abstraídos, aos significados atribuídos a esses dados e às implicações estabelecidas entre dados e significados. Conforme afirma Pinheiro (2009, p. 137): “nos conflitos, os sujeitos colocam-se em situações dilemáticas, nas quais precisam posicionar-se, utilizando os conteúdos existentes no contexto”.

Com base nisso, e considerando a idade das crianças que compuseram o grupo a ser investigado (6 a 10 anos, pois o estudo foi restrito aos estudantes do 1º ciclo), a construção do instrumento foi pensada através da apresentação, aos estudantes, de desenhos. Tal proposta metodológica foi utilizada por Sastre e Moreno (2005) no trabalho sobre aprendizagem emocional e resolução de conflitos no ensino fundamental.

Desta forma, a circunstância escolhida para ser retratada no instrumento deste estudo envolve duas crianças, sendo que uma puxa os cabelos da outra. A seleção de tal situação não foi aleatória: além de ser um acontecimento comum entre as crianças de maneira geral, também foi uma das formas de conflito, envolvendo estudantes com deficiência, que tiveram grande frequência de relatos durante a nossa experiência profissional com a Educação Especial.

A partir disto, o instrumento, em sua versão final, foi retratado de quatro diferentes modos, que variaram da seguinte maneira:

- a) Criança agressora: menina com deficiência física; criança agredida: menina sem deficiência;



Figura 1: Prancha nº 1 do instrumento.

- b) Criança agressora: menino com deficiência física; criança agredida: menina sem deficiência;



Figura 2: Prancha nº 2 do instrumento.

- c) Criança agressora: menina sem deficiência; criança agredida: menina com deficiência física;



Figura 3: Prancha nº 3 do instrumento.

- d) Criança agressora: menino sem deficiência; criança agredida: menino com deficiência física;



Figura 4: Prancha nº 4 do instrumento.

A variação das personagens (com e sem deficiência) em relação aos papéis desempenhados (agente ou vítima da agressão) teve como finalidade favorecer a manifestação das mais variadas representações possíveis em relação à criança com deficiência. Já com a diferenciação dos desenhos por gênero, visamos possibilitar a identificação das crianças entrevistadas com as crianças apresentadas nos desenhos. Não buscamos, portanto, verificar a existência do papel do gênero na elaboração das representações analisadas.

5.2.4 A pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de abril e maio de 2013. Após o estabelecimento do contato com cada escola onde ela foi realizada e da autorização da equipe gestora para a sua realização, procedemos a apresentação da investigação para as crianças, seguida do convite para que elas participassem da entrevista. Na sequência, solicitamos, aos pais destes estudantes, a autorização para que seus filhos participassem da pesquisa. Depois disto, em cada turma estudada, permanecemos, num primeiro momento, de um a três dias em sala de aula, participando das atividades. Tal participação teve como objetivo promover a nossa integração à turma, reduzindo as possibilidades de estranhamento das crianças em relação a nós, para minimizar a influência desse fator no momento de realização das entrevistas. Para que as identidades dos estudantes fossem preservadas, solicitamos a todas as crianças que escolhessem um nome fictício para identificá-las nesta pesquisa.

Por fim, fizemos uma entrevista com cada estudante, individualmente, a partir da aplicação do instrumento descrito anteriormente, para levantamento dos modelos organizadores do pensamento. Assim, apresentamos uma das formas do referido instrumento – cada criança respondeu às indagações referentes a apenas uma das pranchas – e, com base nela, fizemos as questões expostas no quadro abaixo:

Roteiro de entrevista

- 1- O que aconteceu na situação representada pelo desenho?
- 2- Quais foram os motivos que conduziram a tal situação?
- 3- Como a criança à esquerda se sente? Quais sentimentos ela tem?
- 4- Quais são os pensamentos da criança à esquerda?
- 5- Como a criança à direita se sente? Quais sentimentos ela tem?
- 6- Quais são os pensamentos da criança à direita?
- 7- A situação representada no desenho é algo bom, normal ou ruim? Por quê?
- 8- Se você estivesse no lugar da criança à esquerda, como você se sentiria?
- 9- Se você estivesse no lugar da criança à esquerda, em que você pensaria?
- 10- Se você estivesse no lugar da criança à direita, como você se sentiria?
- 11- Se você estivesse no lugar da criança à direita, em que você pensaria?
- 12- Se você fosse escolher uma das duas crianças para ser sua amiga, qual delas escolheria? Por quê?
- 13- Se você fosse escolher uma das duas crianças para brincar com você, qual delas escolheria? Por quê?
- 14- Se você fosse escolher uma das duas crianças para fazer alguma atividade de sala junto com você, qual delas escolheria? Por quê?
- 15- As duas crianças aprendem de forma semelhante ou uma apresenta mais facilidade e a outra mais dificuldade para aprender? Por quê?

Quadro 1: roteiro da entrevista realizada.

Apesar de a última pergunta deste grupo não estar diretamente relacionada à escolha, feita pelos estudantes, de uma das duas crianças para se relacionar consigo de algum modo, consideramos importante incluí-la, pois entendemos que a forma como estes sujeitos pensam a respeito da questão pode influenciar a relação que eles estabelecem com as crianças com deficiência. Além disso, em nossa prática profissional, observamos ser comum a associação da deficiência física à intelectual ou mesmo a dificuldades de aprendizagem. Por tais motivos, apresentamos esta questão conjuntamente com as demais.

A estruturação do último grupo de questões (perguntas 12 a 15) foi efetivamente definida ao longo da realização das primeiras entrevistas em que elas foram adicionadas. Inicialmente, definimos a apresentação de três questões, além das inicialmente planejadas (questões 1 a 11): uma com componente afetivo (qual das duas crianças você escolheria para ser seu amigo?), outra com operacional (qual das duas você escolheria para fazer uma tarefa junto contigo?) e uma terceira, referente às crenças sobre o potencial de aprendizagem de ambas as crianças (as duas aprendem de forma igual?). Contudo, ao longo das primeiras entrevistas, um elemento que utilizamos para ilustrar o “ser amigo” foi o brincar. Percebemos, a partir disso, que alguns dos sujeitos não relacionavam necessariamente o brincar à amizade: escolhiam uma das crianças da ilustração para brincar e a outra para ser amiga. Por este motivo, decidimos manter ambas as questões no roteiro da entrevista.

Optamos pela apresentação de uma única forma do instrumento para cada criança – e não de todas as formas para todos os estudantes – com o intuito de observar, de maneira mais precisa, as representações referentes à deficiência em relação a cada papel ilustrado no desenho (agente ou vítima da agressão), assim como para verificar se a modificação no papel assumido por esta personagem implicaria, também, em uma variação nas representações. Pensamos que haveria possibilidade de a apresentação de mais de um modelo para a mesma criança conduzir à exposição de representações parecidas entre si, em função da semelhança existente entre os quatro modelos.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

5.2.5 Análise dos dados

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento baseia-se na epistemologia construtivista – e, conseqüentemente, no método dela derivado. Para tal método, o delineamento do percurso metodológico se configura no decorrer da investigação. O rigor da pesquisa construtivista se localiza na reconstrução da realidade de forma precisa, a partir “do

entendimento do ponto de vista dos participantes, que foram escolhidos exatamente para conseguir o máximo de variação de perspectivas sobre a realidade que está sendo estudada” (RODWELL, 1994, p. 130).

Dessa forma, considerando a derivação da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento do contexto construtivista, um importante aspecto metodológico que ela apresenta, destacado por Araújo (2000), refere-se à impossibilidade de, nesta abordagem, trabalharmos com categorias de modelos previamente determinadas. O pesquisador não as determina de antemão, a partir de seus estudos preliminares. Ao contrário, estas categorias são extraídas por meio das respostas apresentadas pelos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, é possível que os modelos identificados não sejam observados em outras pesquisas, realizadas com diferentes grupos.

Optamos pela apresentação dos resultados considerando o total de entrevistas como um grupo único. Não fizemos, portanto, a diferenciação das respostas a partir da versão do instrumento utilizada (com a criança com deficiência no papel de vítima ou de agressora). Tal decisão foi tomada ao verificarmos que as categorias identificadas nas respostas dos estudantes estavam presentes nas duas variações do instrumento.

Em relação às questões apresentadas aos estudantes, na situação de entrevista, não consideramos todas elas em virtude da extensa quantidade de dados coletados e da amplitude de análises possíveis a partir deles. Portanto, para a análise dos resultados, priorizamos dois grupos de questões:

- a) aquelas associadas às escolhas de uma das personagens, feitas pelos estudantes, para o compartilhamento de relações ou atividades (para ser amigo, para brincar, para estudar junto), bem como às expectativas de aprendizagem, inferidas por eles (questões 12 a 15, do quadro referente ao roteiro da entrevista realizada, apresentado na página 88);
- b) aquelas referentes aos pensamentos e sentimentos relativos à criança com deficiência, no papel de agressora ou de vítima, para a identificação dos modelos organizadores aplicados pelos participantes da pesquisa (questões 3, 4, 8 e 9, do quadro relativo ao roteiro da entrevista realizada, para as pranchas nas quais a personagem com deficiência foi retratada como agressora, e questões 5, 6, 10 e 11 para as pranchas nas quais ela foi caracterizada como vítima da agressão).

Esta separação das questões em dois grupos distintos foi realizada porque não nos foi possível extrair os modelos organizadores do pensamento a partir das representações identificadas no primeiro grupo de questões. Tal impossibilidade ocorreu em função das perguntas feitas, pois não nos foi possível obter, nos relatos de cada criança, os três

componentes constituintes dos modelos: os elementos abstraídos, os significados atribuídos e as implicações decorrentes.

Em relação ao primeiro grupo de questões, procedemos a categorização das respostas a partir da identificação das representações atribuídas à deficiência e à personagem que a possuía. Para tanto, consideramos tanto as indicações de escolha feitas pelos estudantes quanto as justificativas, apresentadas por eles, para tal opção.

A análise dos dados coletados, referentes ao segundo grupo de questões aludido acima, foi feita de acordo com a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Para tanto, avaliamos cada uma das entrevistas, destacando: os dados abstraídos a partir da situação, os significados atribuídos a esses dados e as implicações estabelecidas entre dados e significados, no que concerne ao raciocínio dos estudantes pesquisados. Ressaltamos que, para este grupo de perguntas, tendo em vista o foco da pesquisa, contemplamos apenas as respostas referentes à personagem com deficiência, desconsiderando aquelas relativas à outra personagem.

Observamos que, com poucas exceções, as respostas apresentadas pelas crianças foram bastante semelhantes nas perguntas que se referiam à personagem ilustrada e naquelas em que havia a solicitação para elas se colocarem no lugar da criança representada – por exemplo: “Como a criança à esquerda se sente?” e “Se você estivesse no lugar da criança à esquerda, como você se sentiria?”. Por isso, consideramos conjuntamente as respostas a ambas as questões no grupo “sentimentos atribuídos à criança que estava à esquerda (com deficiência)”.

Outro fator a ser observado na apresentação das respostas pelas crianças, durante as entrevistas, consistiu em uma aparente não distinção entre os conceitos de pensamento e sentimento. Assim, foi comum os estudantes atribuírem um sentimento à criança em questão quando, na verdade, a pergunta apresentada referia-se a um pensamento, bem como relatarem um pensamento quando as questionávamos sobre os sentimentos. Por isso, consideramos estas perguntas conjuntamente, como “pensamentos e sentimentos referentes à criança com deficiência”.

Em alguns casos, retomamos a descrição do contexto feita pelos estudantes (a partir dos questionamentos sobre o que acontecia na ilustração), na intenção de apreender mais especificamente suas respostas relativas aos grupos de questões acima explicitados. No entanto, tais relatos não constituíram o foco central das análises, mas sim um complemento delas.

Destacamos, ainda, a consideração do aspecto relacional na realização das entrevistas. Assim, entendemos que as respostas, apresentadas pelas crianças entrevistadas, devem ser entendidas como reações às intervenções que nós, enquanto pesquisadores, realizamos. Não são, portanto, a expressão pura de algo inerente a elas, haja vista que foram influenciadas pela interação que estabelecemos no momento da entrevista.

O projeto desta pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sendo sua aprovação classificada pelo CEP 206.884, de 27/02/2013.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Apresentação dos resultados

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir das entrevistas feitas com as crianças pesquisadas. Consideramos o total de 60 entrevistas, realizadas com estudantes de 7 turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental de 4 escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis.

Os participantes da pesquisa tinham idades entre 6 e 8 anos. A maior parte do grupo foi constituída por meninas: 61,67%. Ressaltamos, aqui, que o critério para seleção dos sujeitos da pesquisa foi a presença, nas turmas, de estudantes com deficiência física. O convívio com eles foi, pois, uma característica comum a todas as crianças investigadas.

Dentre todas as perguntas feitas para os estudantes durante a entrevista – apresentadas na página 88 deste trabalho –, elegemos algumas para compor os resultados desta pesquisa. Dividimos, ainda, neste delineamento dos resultados, o roteiro de entrevistas em duas partes: a primeira delas refere-se às escolhas de uma das personagens, feitas pelos estudantes, para situações de interação social e aprendizagem (para ser amigo, para brincar consigo, para fazer alguma tarefa da escola), bem como à avaliação do potencial de aprendizagem delas; a segunda diz respeito aos pensamentos e sentimentos atribuídos às personagens ilustradas no instrumento.

O primeiro eixo foi formado pelas perguntas que tiveram o intuito de verificar a disposição, apresentada pelos estudantes entrevistados, para o estabelecimento de relações com as crianças com deficiência física. Para tanto, solicitamos aos estudantes que escolhessem uma das personagens apresentadas no instrumento para estabelecer três formas de relacionamento (ser amigo, brincar, realizar uma tarefa da escola conjuntamente) e os questionamos a respeito das possibilidades de aprendizagem das duas. As perguntas feitas, nesse segundo grupo de questões, foram, então, as seguintes:

- Se você fosse escolher uma das duas crianças para ser sua amiga, qual delas escolheria? Por quê?
- Se você fosse escolher uma das duas crianças para brincar com você, qual delas escolheria? Por quê?
- Se você fosse escolher uma das duas crianças para fazer alguma atividade de sala junto com você, qual delas escolheria? Por quê?

- As duas crianças aprendem de forma semelhante ou uma apresenta mais facilidade e a outra mais dificuldade para aprender? Por quê?

A partir das escolhas feitas pelos estudantes e, principalmente, das justificativas apresentadas por eles, extraímos significações referentes à deficiência – como também, conseqüentemente, àqueles que a possuem – importantes de serem destacadas. Estas representações, ao serem apresentadas neste trabalho, diferem de um modelo organizador do pensamento, haja vista que, em função das perguntas feitas, não nos foi possível obter, nos relatos de cada criança, os três componentes que o constituem: os elementos abstraídos, os significados atribuídos e as implicações decorrentes.

No que tange ao segundo grupo de perguntas, tendo em vista que o nosso foco de interesse são as representações elaboradas sobre as crianças com deficiência na escola, optamos por não considerar as respostas, apresentadas pelos entrevistados, relacionadas diretamente à personagem sem deficiência. Assim, as quatro perguntas, abaixo relacionadas, fizeram referência aos pensamentos e sentimentos atribuídos à criança que, nos instrumentos, foi representada com deficiência (criança localizada à esquerda na versão instrumento em que a personagem com deficiência assumiu o papel de agressora; criança situada à direita na versão do instrumento em que a criança com deficiência foi ilustrada como vítima).

- Como a criança à esquerda/à direita se sente? Quais sentimentos ela tem?
- Quais são os pensamentos da criança à esquerda/à direita?
- Se você estivesse no lugar da criança à esquerda/à direita, como você se sentiria?
- Se você estivesse no lugar da criança à esquerda/à direita, em que você pensaria?

Estas quatro questões foram, então, analisadas para o delineamento de um segundo eixo na consideração dos resultados: a estruturação dos modelos organizadores do pensamento aplicados pelos estudantes em relação às crianças com deficiência física. Ressaltamos que, de forma geral, as respostas apresentadas pelas crianças entrevistadas a estas questões foram bastante semelhantes nas perguntas que se referiram à personagem ilustrada e naquelas em que houve a solicitação para as crianças se colocarem no lugar daquela representada – por exemplo: “Como a criança à esquerda se sente?” e “Se você estivesse no lugar da criança à esquerda, como você se sentiria?”. Por isso, consideramos conjuntamente as respostas a ambas as questões, no grupo “sentimentos atribuídos à criança que estava à esquerda”.

Optamos pela apresentação dos resultados considerando o total de entrevistas como um grupo único. Não fizemos, portanto, a diferenciação das respostas a partir da versão do

instrumento utilizada (com a criança com deficiência no papel de vítima ou de agressora). Tal decisão foi tomada ao verificarmos que as categorias identificadas nas respostas dos estudantes, no tocante aos dois eixos acima descritos, estavam presentes nas duas variações do instrumento. Apesar disso, em uma situação de análise, referente à quantidade de sujeitos que elaboraram modelos organizadores relativos à deficiência, observamos aspectos cuja distribuição se diferenciou em relação ao instrumento, sendo tal distinção apontada ao longo do texto.

Apresentamos, então, na sequência, os resultados obtidos na pesquisa de campo, divididos nos dois eixos acima especificados.

6.1.1 Eixo 1: Representações verificadas a partir das relações que os estudantes intencionaram estabelecer com as crianças com deficiência.

Apresentamos, abaixo, as escolhas feitas pelos estudantes entrevistados no tocante a três formas de relações possíveis de serem estabelecidas entre as crianças na escola (amizade, brincadeira, realizar atividades escolares conjuntamente), bem como no que se refere às expectativas de aprendizagem que os entrevistados possuíam tanto em relação aos estudantes com deficiência quanto àqueles que não a tinham. Como estas questões foram apresentadas ao final da entrevista e as opções de escolha dos sujeitos pesquisados consistiam nas personagens ilustradas no instrumento – a partir do qual os estudantes já haviam respondido as questões relativas à situação de conflito representada –, foi comum a alusão, nas respostas desse eixo, a aspectos das histórias anteriormente elaboradas por eles. Estas histórias se constituíram, então, como o contexto no qual as declarações das crianças foram inseridas, sendo ele abstraído, por diversas vezes, como elemento nas respostas.

Dessa forma, como o instrumento retratava uma situação de agressão, ela se constituiu como uma das justificativas apresentadas pelos estudantes para as escolhas realizadas. Por isso, essa informação (da agressão como justificativa para a escolha) está indicada nas tabelas relativas às respostas dos entrevistados a cada questão. Contudo, considerando o objeto central da pesquisa (as representações sobre os estudantes com deficiência física), abordamos, na parte qualitativa da descrição dos resultados, somente os aspectos referentes à deficiência e à criança que a possui, em suas variadas nuances.

Relações de amizade

Perguntamos aos estudantes entrevistados qual das duas crianças, apresentadas no instrumento, eles escolheriam para ser sua amiga. As respostas a esta questão foram sintetizadas na tabela abaixo:

Criança escolhida	Justificativa	Número de indicações por justificativa	Total de indicações
Com deficiência	Referente à situação de agressão ilustrada no instrumento.	18	38
	Altruísmo em função da deficiência: para cuidar dela, para ajudá-la a andar, para brincar com ela, para que tenha amigos, porque tem pena dela, porque ela é triste, porque usa cadeira de rodas, porque não pode brincar.	8	
	Vantagens decorrentes da deficiência: ela é mais fácil de ser empurrada por estar na cadeira de rodas	1	
	Características gerais da criança com deficiência: é bonita, é legal, sabe ler.	3	
	Potencialidades desta personagem: ela brinca e se diverte.	1	
	Preferência do estudante por esta personagem.	1	
	Interações já existentes: já brincam juntas.	1	
	Características gerais da outra criança: é mais quieta	1	
	Gênero: a criança com deficiência foi identificada pelo estudante como pertencente ao mesmo gênero que o seu.	1	
Não justificou/não soube responder	3		
Sem deficiência	Referente à situação de agressão ilustrada no instrumento.	10	20
	Referente à situação ilustrada no instrumento, cujo sentido atribuído pela criança foi diferente da agressão.	1	
	Limitações da outra criança devido à deficiência: não pode brincar, está na cadeira de rodas, não sabe andar.	4	
	Potencialidades desta personagem, em contraposição às limitações da criança com deficiência: ela enxerga, anda, brinca, corre...	2	
	Características gerais da criança sem deficiência: não é chata, é mais bonita.	2	
	Gênero: a criança sem deficiência foi identificada pelo estudante como pertencente ao mesmo gênero que o seu.	1	
As duas crianças	É preciso ser amigo de todos.	2	2

Tabela 1: Personagem escolhida pelos participantes para estabelecimento de amizade.

Dos 60 sujeitos entrevistados, 38 escolheram a personagem com deficiência para ser sua amiga, 20 optaram pela que não tem deficiência e 2 afirmaram que seriam amigos das duas.

Dentre os estudantes que elegeram a criança com deficiência para estabelecer o vínculo de amizade, 8 apresentaram, como eixo condutor das suas justificativas, o altruísmo. A amizade foi, então, significada como uma possibilidade de ajuda para esta personagem nas atividades e relações que ela tem prejudicadas em função da deficiência. Assim, a criança com deficiência é aquela que precisa de cuidados, que possui mais dificuldade para fazer amigos, que é triste, que faz uso de cadeira de rodas. Por isso, precisa de ajuda para se locomover e, inclusive, para brincar.

Em uma perspectiva inversa, um dos entrevistados destacou um aspecto positivo da deficiência como critério para a eleição dessa personagem para ser sua amiga: a facilidade que teria para conduzi-la, justamente por ela fazer uso da cadeira de rodas. Esta característica foi considerada como vantagem, quando comparada à personagem sem deficiência.

Houve também 8 estudantes que destacaram, na escolha da criança com deficiência para o estabelecimento de relações de amizade, motivos que não apresentaram relação com a deficiência. Foram eles: características gerais e potencialidades desta personagem (é bonita, é legal, sabe ler, brinca e se diverte); preferência por ela; existência de relações prévias (já brincavam juntas); identificação de gênero (à personagem foi atribuído o mesmo gênero da criança entrevistada).

Dos 20 estudantes que optaram por serem amigos da personagem sem deficiência, ilustrada no instrumento, 6 deles o fizeram a partir do estabelecimento de uma relação comparativa, entre as vantagens ou potencialidades da criança sem deficiência e as limitações daquela que a possui. Assim, escolheram a primeira porque ela seria capaz de enxergar, andar, brincar e correr, enquanto a criança com deficiência, por fazer uso da cadeira de rodas, não seria capaz disso.

Por fim, os dois entrevistados que indicaram a escolha de ambas as personagens para o estabelecimento de relações de amizade, fizeram-no a partir da reivindicação da consideração de todas as crianças, independentemente de suas características.

No tocante às relações de amizade, a deficiência foi, então, significada como um importante desencadeador de dificuldades e limitações para as crianças que a possuem. Tal desvantagem foi revelada tanto como motivo para o estabelecimento de amizades com essa personagem – com o objetivo de superá-la – quanto para a escolha da outra criança

apresentada no instrumento, que era capaz de fazer aquilo que criança com deficiência não conseguia.

Compartilhamento de brincadeiras

Ao serem questionadas a respeito da escolha para o compartilhamento de brincadeiras (qual das duas crianças escolheria para brincar junto com você?), as respostas apresentadas pelos estudantes foram as seguintes:

Criança escolhida	Justificativa	Número de indicações por justificativa	Total de indicações
Com deficiência	Referente à situação de agressão ilustrada no instrumento.	6	20
	Altruísmo em função da deficiência: para ajudá-la, porque não se pode brigar com quem tem deficiência, para ensiná-la a brincar, a escrever.	3	
	Vantagens decorrentes da deficiência: cadeira de rodas como objeto lúdico.	3	
	Limitações da criança devido à deficiência consideradas como vantagem: não pode brincar (e o estudante entrevistado não gosta de brincar).	1	
	Características gerais da criança com deficiência: é mais legal.	1	
	Preferência do estudante por esta personagem.	1	
	Gênero: a criança com deficiência foi identificada pelo estudante como pertencente ao mesmo gênero que o seu.	1	
	Outros motivos	2	
	Não justificou/não soube responder	2	
Sem deficiência	Referente à situação de agressão ilustrada no instrumento.	7	28
	Limitações da outra criança devido à deficiência: não consegue brincar, está na cadeira de rodas, não chuta.	4	
	Potencialidades desta personagem, em contraposição às limitações da criança com deficiência: ela pula corda, brinca, vai ao parque, brinca no escorregador, não usa cadeira de rodas, não é triste, enxerga, pode correr, anda de skate e de bicicleta, não precisa ser empurrada na cadeira de rodas.	9	
	Características gerais da criança sem deficiência: ela está bem, é um pouco feia, é legal para brincar.	4	
	Gênero: a criança sem deficiência foi identificada pelo estudante como pertencente ao mesmo gênero que o seu.	1	
	Não justificou/não soube responder	3	

As duas crianças	Todos precisam brincar juntos para que a brincadeira fique legal.	1	6
	Para que nenhum dos dois fique triste.	1	
	Não justificou/não soube responder	4	
Não respondeu	-----	6	6

Tabela 2: Personagem escolhida pelos participantes para brincar.

Dentre as crianças que responderam esta questão, 20 relataram escolher a personagem com deficiência, 28 optaram por aquela que não tem deficiência e 6 disseram que brincariam com as duas.

Assim como na questão anterior, as crianças que escolheram a personagem com deficiência o fizeram a partir de três motivos principais: o altruísmo (indicado por 3 estudantes), algum diferencial considerado positivo em virtude da deficiência (argumento utilizado 4 vezes) e justificativas não vinculadas à deficiência (apontadas por 3 sujeitos). O altruísmo foi, então, significado como uma possibilidade de oferecer ajuda à criança que apresenta a limitação física, assim como de ensiná-la a brincar e a escrever. Também enquadrámos nessa categoria a resposta referente à presença da regra que inibe a ocorrência de conflito, sendo tal inibição motivada pela deficiência, conforme explicitado no excerto de uma das entrevistas, a seguir:

Molise: Hum... tá! E pra brincar com você, qual delas você escolheria?

Ana Clara: Essa [criança com deficiência]!

Molise: Também? E por que você escolheria essa?

[...]

Ana Clara: Por causa que ela é mais especial!

Molise: E por que ela é mais especial?

Ana Clara: Porque ela é cadeirante!

Molise: E ela ser cadeirante, o que significa?

Ana Clara: Que ela é... esp... uma pessoal especial.

Molise: É? Ela é especial como?

Ana Clara: A gente não deve... não devemos brigar com ela.

Os estudantes que apresentaram a deficiência a partir de uma conotação de vantagem, valendo-se dela como justificativa para a escolha da personagem que a possui, apontaram a cadeira de rodas como um objeto lúdico, com o qual se brinca. Outro estudante considerou, ainda, a impossibilidade de brincar, atribuída por ele à criança com deficiência, como o fator motivador para a sua escolha, haja vista que ele alegou não gostar de brincar.

Os sujeitos da pesquisa que escolheram, para brincar consigo, a criança com deficiência por motivos distintos dessa, apresentaram justificativas relacionadas a

características gerais da personagem (é mais legal), preferência por ela e identificação de gênero (à personagem foi atribuído o mesmo gênero da criança entrevistada).

Dos 28 estudantes que escolheram a criança sem deficiência para brincar, 13 o fizeram a partir da comparação entre as duas personagens. Assim, justificaram a sua escolha, fundamentando-a nas limitações que conferiram à criança com deficiência (não consegue brincar, não chuta, está na cadeira de rodas), bem como devido às habilidades que esta, segundo eles, não teria, mas que a personagem que não apresenta deficiência seria capaz de realizar (pular corda, brincar, ir ao parque, brincar o escorregador, não usar cadeira de rodas, não ser triste, enxergar, correr, entre outras).

Diante das relações de brincadeira, a deficiência foi, pois, significada como um elemento limitador, haja vista que a criança que a tem não sabe, não consegue ou não pode brincar. Esta precisa, portanto, ser ensinada, para que aprenda. Ou, em uma perspectiva mais excludente – e também mais frequente nos relatos dos entrevistados –, a brincadeira com ela não é nem cogitada. Apesar disso, a indicação da cadeira de rodas como elemento presente na brincadeira e, mais do que isso, como o motivo principal para a escolha da personagem com deficiência, aponta para uma perspectiva promissora no que tange ao estabelecimento desse espaço de socialização na escola, entre crianças que possuem a deficiência e aquelas que não a têm.

Colaboração na realização de tarefas escolares

As respostas dos estudantes entrevistados, quando questionados a respeito de qual das duas personagens escolheriam para fazer, junto consigo, uma atividade ou tarefa indicada pela professora, estão demonstradas na tabela apresentada na sequência.

Criança escolhida	Justificativa	Número de indicações por justificativa	Total de indicações
Com deficiência	Referente à situação de agressão ilustrada no instrumento.	5	33
	Altruísmo em função da deficiência: para ajudá-la a se locomover, para cuidar dela até que ela saia; porque teria mais dificuldades por causa da deficiência	5	
	Vantagens decorrentes da deficiência: já está sentado, não precisa sair da cadeira; sabe mais porque tem a cadeira de rodas.	2	
	Características gerais da criança com deficiência: é inteligente, é mais legal, é melhor, é mais educada, é gentil, ensina os demais estudantes.	10	
	Potencialidades desta personagem: ela pode aprender, pois tem o movimento das mãos; pode ajudar o estudante; se for ágil com as mãos, faz as atividades com mais rapidez; é melhor para fazer tarefas.	4	
	Interações já existentes: são amigas; fazem atividades em conjunto.	2	
	Gênero: a criança com deficiência foi identificada pelo estudante como pertencente ao mesmo gênero que o seu.	2	
	Outros motivos	2	
Não justificou/não soube responder		1	
Sem deficiência	Referente à situação de agressão ilustrada no instrumento.	7	23
	Fragilidade da criança com deficiência: o estudante tem medo de machucá-la.	1	
	Limitações da outra criança devido à deficiência: ela não pode fazer as atividades por estar em cadeira de rodas; não escreve, não sabe ler.	2	
	Potencialidades desta personagem, em contraposição às limitações da criança com deficiência: é mais inteligente (porque não tem deficiência), poderia ajudar o estudante na realização das atividades, brinca, faz tarefa, anda de skate, de bicicleta, não está na cadeira de rodas.	5	
	Características gerais da criança sem deficiência: é legal, está bem, é mais inteligente	4	
	Potencialidades gerais desta personagem: ela faria a tarefa.	1	
	Preferência do estudante por esta personagem.	1	
	Não justificou/não soube responder	2	
As duas crianças	Referente à situação de agressão ilustrada no instrumento.	1	3
	Para que nenhum dos dois fique sem amigo.	1	
	Não justificou/não soube responder	1	
Não respondeu	-----	1	1

Tabela 3: Personagem escolhida pelos participantes para estudar conjuntamente.

Dos 60 estudantes entrevistados, 33 escolheram a criança com deficiência, 23 optaram pela personagem que não a tem e 3 afirmaram escolher as duas.

As justificativas apresentadas por estes sujeitos para tais eleições obedeceram as mesmas categorias apontadas nas questões anteriores. Assim, aqueles que indicaram a opção pela personagem com deficiência fizeram-no baseados nos seguintes critérios: altruísmo (5 sujeitos), aspectos positivos atribuídos à deficiência (2 sujeitos) e características desta personagem que não são diretamente vinculadas à deficiência (18 sujeitos).

O altruísmo foi, então, expresso pelos estudantes por meio da escolha desta personagem por considerarem alguma limitação sua, com o intuito de ajudá-la na locomoção e na realização das atividades, de cuidar dela até a sua cura, de auxiliá-la na superação das dificuldades causadas pela deficiência. Em contraposição, os entrevistados que especificaram, como motivação para a escolha, elementos positivos decorrentes da deficiência, indicaram o fato de a personagem já estar sentada na cadeira de rodas e de não precisar sair ou se levantar dela – sendo, inclusive, a relação entre permanecer sentada na cadeira de rodas e saber realizar as atividades de classe explicitamente indicada por um dos estudantes.

Os estudantes que destacaram, na escolha da criança com deficiência para a realização de atividades escolares, características da personagem que não apresentaram relação com a deficiência, fundamentaram suas respostas nos seguintes argumentos: características gerais e potencialidades dela (é inteligente, é mais legal, é mais educada, é gentil, ensina os demais estudantes, pode aprender, pode fazer as atividades com mais rapidez; é melhor para fazer tarefas); existência de relações prévias (são amigas, já fazem atividades em conjunto); identificação de gênero (à personagem foi atribuído o mesmo gênero da criança entrevistada).

Dos sujeitos que elegeram a criança sem deficiência para fazer atividades junto consigo, 8 o fizeram em função de fragilidades e limitações apresentadas pela personagem com deficiência (ela não escreve, não sabe ler, não pode fazer as atividades por estar em cadeira de rodas, o estudante tem medo de machucá-la) ou de potencialidades da primeira, em oposição às dificuldades manifestas pela criança que possui a deficiência (é mais inteligente, poderia ajudar o estudante na realização das atividades, brinca, faz tarefa, anda de skate, de bicicleta, não está na cadeira de rodas).

De modo igual ao indicado nas questões anteriores, ao considerarmos as escolhas, feitas pelas crianças, por uma das duas personagens ilustradas no instrumento para a realização de atividades escolares, a deficiência foi significada como o elemento responsável pelas limitações do indivíduo que a tem. Este sujeito deve, por isso, ser auxiliado por outra pessoa para superar estas dificuldades ou, ainda, passa a ser preterido pelos colegas de classe.

No entanto, dois fatores, que se opõem a esta perspectiva, devem ser destacados neste grupo: a indicação do “permanecer sentado” como um favorecedor da realização das atividades escolares – aspecto este que apontamos também na apresentação da próxima questão – e a maior quantia de argumentos não vinculados à deficiência para justificar a escolha da personagem que a possui. Discutimos, mais detalhadamente, estes dois aspectos no tópico destinado à análise dos resultados.

Representações sobre o potencial de aprendizagem

Perguntamos para as crianças pesquisadas se alguma das personagens aprendia com mais facilidade do que a outra ou se as duas apresentavam o mesmo potencial para a aprendizagem. Apresentamos as respostas a esta questão na tabela abaixo.

Criança escolhida	Justificativa	Número de indicações por justificativa	Total de indicações
Com deficiência	Referente à situação de agressão ilustrada no instrumento.	6	21
	Vantagens decorrentes da deficiência: não precisa ficar em pé, está na cadeira de rodas (fica inteligente por isso).	3	
	Maior dedicação de terceiros para ensiná-la: da professora (que a ensina a andar desde cedo: quem aprende antes, desenvolve-se mais rápido), dos outros.	2	
	Características gerais da criança com deficiência: é mais esperta.	1	
	Preferência do estudante por esta personagem.	2	
	Características da outra personagem: ela é bonita, é mais inteligente.	2	
	Dificuldade da personagem sem deficiência: não entende a tarefa; precisa aprender rápido para ser amiga da criança com deficiência	2	
Não justificou/não soube responder	3	27	
Sem deficiência	Referente à situação de agressão ilustrada no instrumento.		4
	Cadeira de rodas como objeto lúdico: a criança com deficiência distrai-se ao brincar com ela.		1
	Limitações da outra criança devido à deficiência: tem dificuldades para escrever, está em uma cadeira de rodas, pernas doem, sua mão é mais “escorregativa”, aprende mais devagar, não pode sair para o recreio (por causa da cadeira de rodas), precisa de proteção para não ser agredida, não consegue se mexer direito.		11

	Potencialidades desta personagem, em contraposição às limitações da criança com deficiência: ela tem facilidade para aprender (porque não tem deficiência), ajuda os outros com mais facilidade, enxerga, sabe escrever, faz as atividades mais rápido, consegue andar, é mais inteligente	5	
	Potencialidades gerais desta personagem: conversa e copia tudo, brinca e faz tarefa.	2	
	Dificuldades desta personagem: não sabe ler, mas vai aprender.	1	
	Outros motivos	1	
	Não justificou/não soube responder	2	
As duas crianças aprendem igual	As duas personagens são inteligentes.	1	10
	Não justificou/não soube responder	9	
Não respondeu	----- --	2	2

Tabela 4: Potencial de aprendizagem das personagens atribuído pelos participantes.

Considerando os estudantes que responderam esta questão, 21 afirmaram que a criança com deficiência aprende com mais facilidade do que a outra, 27 atribuíram esse maior potencial àquela sem deficiência e 10 disseram que ambas as personagens aprendem da mesma maneira, com igual facilidade.

No que concerne à investigação das representações elaboradas sobre os estudantes com deficiência física, consideramos que os sujeitos da pesquisa que conferiram uma maior facilidade à criança com deficiência organizaram suas respostas em torno de dois componentes principais: vantagens decorrentes da deficiência (citada por 5 estudantes) e atributos referentes a esta personagem não relacionados à deficiência (referidos por 3 sujeitos).

Encontramos dois sentidos presentes no que podemos chamar de vantagens decorrentes da deficiência, que contribuem para uma maior facilidade de aprendizagem desta criança. O primeiro deles relaciona-se à associação já apresentada na questão anterior: a personagem com deficiência aprende com mais facilidade porque não precisa ficar em pé e porque está em uma cadeira de rodas. Trata-se, pois, de um potencial de aprendizagem favorecido pelo fato de esse estudante permanecer sentado – o que fica evidenciado no trecho de uma das entrevistas, destacado a seguir.

Molise: Qual aprende mais?

[Ben 10 aponta para a personagem com deficiência].

Molise: É? Por que ele aprende mais?

Ben 10: Porque ele tá numa cadeira de rodas!

[...]

Molise: E por que quem tá numa cadeira de rodas aprende mais?

Ben 10: Porque sim!

Molise: É? O que você acha que acontece?

Ben 10: Fica muito inteligente!

[...]

Molise: E por que fica muito inteligente?

Ben 10: Porque tá numa cadeira de rodas, ué!

O outro componente, presente nos relatos dos estudantes, que podemos considerar como uma vantagem decorrente da deficiência é a referência a uma maior dedicação de outras pessoas (inclusive da professora) no ensino da criança que apresenta a limitação física. Tal ensino, inclusive, não se restringe às atividades pedagógicas, mas à própria capacidade de andar. Esta concepção revela a importância do estabelecimento de relações sociais para o desenvolvimento da criança com deficiência, nos mais variados aspectos de sua vida. Ela pode ser ilustrada pelo excerto, de uma das entrevistas, apresentado abaixo.

Molise: Hum... E você acha que as duas aprendem do mesmo jeito, aprendem igual, ou uma aprende mais rápido, a outra mais devagar, uma mais fácil, a outra com mais dificuldade?

Ingrid: Uma mais fácil, uma mais difícil.

Molise: Qual que aprende mais fácil?

[Ingrid aponta para a criança com deficiência].

Molise: Por que que essa aprende mais fácil?

Ingrid: Porque como a professora vai ensinando ela direitinho a andar. E, quando a gente ensina desde muito cedo, vai desenvolvendo e vai aprendendo mais rápido.

Molise: Hum... E o que você acha que ela vai conseguir aprender, então?

Ingrid: A andar.

Molise: A andar?

[Ingrid sinaliza afirmativamente com a cabeça].

Molise: Hum... entendi. E nas tarefas da sala? Aprender a ler, a escrever, a contar...

Ingrid: Sim!

Molise: Qual das duas você acha que aprende mais fácil?

[Ingrid aponta para a criança com deficiência].

Os motivos, alegados pelos estudantes entrevistados, para a atribuição de uma maior facilidade de aprendizagem à personagem com deficiência, mas que não se referem à deficiência em si, consistiram em: características gerais da criança com deficiência (ela é mais esperta) e preferência do estudante por esta personagem.

Assim como nas respostas às demais questões, a conferência de uma maior facilidade de aprendizagem à criança sem deficiência, ilustrada no instrumento, foi justificada por meio

da especificação das suas habilidades (tem facilidade para aprender porque não tem deficiência, ajuda os outros, enxerga, sabe escrever, faz as atividades mais rápido, consegue andar, é mais inteligente), que são destacadas em contraste com a inaptidão, atribuída, pelos estudantes, à personagem com deficiência, para o desenvolvimento de todas estas características. Além disso, a escolha daquela personagem foi também indicada devido às limitações atribuídas à criança com deficiência, no contexto escolar (ela tem dificuldades para escrever, está em uma cadeira de rodas, suas pernas doem, sua mão é mais “escorregativa”, aprende mais devagar, não pode sair para o recreio, precisa de proteção para não ser agredida, não consegue se mexer direito).

Este conjunto de relações estabelecidas entre vantagens de não se ter deficiência e desvantagens de tê-la foi indicado, durante a investigação, por 16 crianças. Um outro aspecto, também referente à deficiência da outra criança, mas que serviu como justificativa para a escolha, feita por de um dos indivíduos entrevistados, da personagem que não tem estas limitações, foi referente ao aspecto lúdico atribuído às cadeiras de rodas. Segundo este sujeito, a criança sem deficiência aprende com maior facilidade porque a outra personagem distrai-se ao brincar com esta cadeira.

As respostas fornecidas pelos sujeitos entrevistados a respeito do potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência revelaram a significação desta como um elemento que dificulta e, muitas vezes, impossibilita o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos escolares. Contudo, encontramos, também, importantes sentidos referentes a aspectos da deficiência entendidos, pelos estudantes, como potencializadores da aprendizagem.

6.1.2 Eixo 2: Modelos Organizadores do Pensamento identificados a partir das entrevistas

A partir dos relatos dos 60 sujeitos entrevistados nesta pesquisa, extraímos os modelos organizadores do pensamento aplicados por eles ao descreverem a situação apresentada no instrumento, bem como ao responderem as questões referentes aos pensamentos e sentimentos das personagens com deficiência. Observamos, então, o delineamento de três grupos principais de modelos: centrados em aspectos referentes à deficiência da personagem, relativos à agressão ilustrada e relacionados a outros aspectos diversos, diferentes destes dois apresentados. Apresentamos a distribuição dos estudantes segundo estes modelos no quadro abaixo.

Modelos organizadores elaborados pelos estudantes	Quantidade de indicações
Modelos relativos à deficiência	27
Modelos relacionados à situação de agressão	23
Outros modelos	10
Total de sujeitos	60

Quadro 2: Distribuição das entrevistas de acordo com a classificação dos modelos organizadores.

Tendo em vista que o nosso objeto de estudo consiste nas representações dos estudantes a respeito da criança com deficiência física, consideramos, aqui, apenas os modelos organizadores que abordaram especificamente questões relativas à deficiência. Trabalhamos, então, na apresentação dos resultados referentes a este eixo de análise, com os relatos de 27 sujeitos.

No quadro abaixo, apresentamos a distribuição dos modelos organizadores referentes à deficiência, aplicados pelos estudantes, conforme a variação do papel assumido pela personagem com deficiência no instrumento aplicado.

Versão do instrumento utilizada	Quantidade de sujeitos que responderam à entrevista a partir de cada versão do instrumento	Quantidade de sujeitos que aplicaram modelos referentes à deficiência
Criança com deficiência no papel de agressora	31	20
Criança com deficiência no papel de vítima	29	7
Total de sujeitos	60	27

Quadro 3: Distribuição das entrevistas cujos modelos abordaram a deficiência, segundo a versão do instrumento utilizada.

Neste quadro, está indicada a diferenciação observada ao considerarmos a distinção entre as versões do instrumento aplicado (a criança com deficiência representada no papel de agressora ou de vítima): houve um maior número de modelos organizadores, aplicados pelos estudantes, que abordaram a deficiência quando o instrumento utilizado consistiu na forma em que a criança com deficiência foi colocada no papel de agressora. Apesar dessa diferença, o conjunto dos modelos organizadores aplicados pelos entrevistados quando a personagem com deficiência foi retratada como vítima não se diferiu daquele elaborado quando a personagem foi caracterizada como agressora. Assim, as categorias identificadas a partir das respostas dos estudantes às duas formas do instrumento foram semelhantes. Por tal motivo, os relatos foram analisados sem conceber a diferenciação do instrumento como uma categoria de análise.

6.1.2.1 Modelos Organizadores do Pensamento referentes às crianças com deficiência física

Considerando o exposto até o momento, descrevemos, na sequência, os modelos organizadores do pensamento elaborados pelos estudantes investigados sobre **a criança com deficiência física**. No entanto, para uma melhor compreensão do processo, apresentamos os componentes do modelo de forma gradativa: inicialmente, os elementos abstraídos a partir da apresentação do instrumento; depois, estes acrescidos dos significados a eles atribuídos; por fim, os modelos como um todo, com a junção das implicações conferidas aos componentes já destacados.

Elementos abstraídos e retidos como significativos
Sentimentos negativos em função da deficiência
Limitações decorrentes da deficiência
Compreensão da deficiência como doença
Rejeição da criança por causa da deficiência
Vantagens de se ter deficiência

Quadro 4: Apresentação dos dados abstraídos, referentes à deficiência, obtidos a partir dos relatos dos estudantes.

Os elementos abstraídos, presentes nos relatos dos entrevistados, indicam a atribuição de uma conotação negativa à deficiência: ela é compreendida como doença e, por sua causa, os sujeitos que a possuem apresentam sentimentos negativos, limitações em diversas áreas, são rejeitados pelos demais. A exceção a esse quadro é caracterizada pelo último elemento indicado na tabela, que atua como um contraponto: as vantagens de se ter deficiência.

A seguir, apresentamos os significados atribuídos aos elementos já especificados.

Elementos abstraídos e retidos como significativos	Significados atribuídos aos elementos
Sentimentos negativos em função da deficiência	<ul style="list-style-type: none"> • A criança com deficiência não gosta de quebrar a perna, sente-se chata, fica com vergonha e com raiva; • Ela se sente mal e diferente por estar na cadeira de rodas; • Ficar na cadeira de rodas é ruim, não estar nela é bom.
Limitações decorrentes da deficiência	<ul style="list-style-type: none"> • A criança com deficiência não consegue brincar, não pode andar, nem sentar no sofá, nem divertir-se. Não consegue dançar, nem pular cordas. Não pode abaixar, não pode pegar o lanche (depende de ajuda para isso). Não consegue correr com seus amigos, nem conversar.
Compreensão da deficiência como doença	<ul style="list-style-type: none"> • A criança com deficiência está doente; • Ela tem tosse, gripe; • Tem câncer.
Rejeição da criança por causa da deficiência	<ul style="list-style-type: none"> • A criança sem deficiência riu da que a tem por causa da deficiência; • Ninguém brinca com ela porque ela tem deficiência; • A criança sem deficiência riu dela por causa da cadeira de rodas; • A criança sem deficiência não gosta dela por causa da cadeira de rodas; • A criança com deficiência é metida.
Vantagens de se ter deficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uso da cadeira de rodas é muito bom porque a pessoa não se cansa. É melhor do que sair correndo.

Quadro 5: Apresentação dos dados abstraídos e dos significados a eles atribuídos, referentes à deficiência, explicitados nos relatos dos estudantes entrevistados.

Com base na observação desta tabela, podemos perceber a capacidade inventiva da mente humana na estruturação dos modelos organizadores: dentre os elementos abstraídos a partir da situação ilustrada no instrumento ou considerando os significados a eles atribuídos, há aqueles que não estavam efetivamente presentes no desenho, mas que foram referidos pelas crianças – como a atribuição de uma doença à personagem com deficiência ou, ainda, mais especificamente, um câncer. Tal adição foi explicitada por Moreno *et al.* (2002), assim como o estabelecimento de inferências e relações entre os elementos, responsáveis por conferir coerência interna ao modelo. Por isso, o sujeito que o aplica acredita que ele representa, efetivamente, a realidade objetiva a que se refere.

A partir das relações estabelecidas entre os elementos e os significados apresentados, temos a delimitação das implicações. São estes os três componentes dos modelos organizadores do pensamento. A variação em qualquer um deles pode resultar na estruturação de modelos organizadores distintos, ainda que tais modelos apresentem semelhanças entre si no que se refere aos demais componentes.

Por meio da análise das respostas dos estudantes, observamos a estruturação de três modelos organizadores do pensamento a respeito **da criança com deficiência** retratada, conforme apresentado a seguir:

Modelo	Presença de submodelos
1- Conotação negativa da deficiência, centrada no sujeito que a possui	3 submodelos identificados
2- Consequências negativas da deficiência, especificadas a partir da relação entre as duas personagens	Não há submodelos
3- Vantagem decorrente da deficiência	Não há submodelos

Quadro 6: apresentação dos modelos organizadores do pensamento identificados a partir dos relatos dos estudantes.

Com base no quadro apresentado, é possível perceber que um dos modelos organizadores identificados foi dividido em três submodelos, em função da variação dos componentes apresentados nas respostas classificadas dentro de uma mesma categorização.

Estes modelos são, então, apresentados a seguir. É importante destacar que, ao categorizar as respostas apresentadas pelas crianças, realizamos aproximações entre elas. Dessa forma, nem todos os componentes apresentados são comuns a todos os sujeitos considerados em um mesmo modelo ou submodelo.

Modelo 1: conotação negativa da deficiência, centrada no sujeito que a possui.

Modelo 1	Nº de participantes
1A	10
1B	5
1C	6
Total	21

Quadro 7: Distribuição dos participantes pelos submodelos do modelo 1

Os participantes que aplicaram o modelo 1 organizaram seu raciocínio a partir da atribuição de um sentido negativo à deficiência, estando os significados relacionados fundamentalmente à personagem com deficiência em si, e não à sua interação com a outra criança ilustrada no instrumento. Nesse sentido, identificamos três submodelos distintos: um caracterizado pela ênfase nas limitações decorrentes da deficiência, um referente à atribuição de sentimentos negativos ao indivíduo que a possui e um último centralizado na compreensão da deficiência como uma doença.

- Submodelo 1A

Este submodelo foi representado pela abstração das limitações, decorrentes da deficiência, tidas pela personagem que a possui. Tais restrições foram significadas como não conseguir realizar as seguintes atividades: brincar, andar, correr com seus amigos, divertir-se, dançar, pular cordas, conversar, abaixar-se, sentar-se no sofá, ou mesmo pegar o lanche (dependeria de ajuda para isso). As implicações verificadas referiram-se à manifestação de pensamentos e sentimentos negativos como decorrência (sente-se mal, diferente dos outros, triste, chora, pensa que nunca mais sairá da cadeira de rodas), à presença de uma perspectiva de superação de sua limitação (pensa em poder andar, para poder brincar) e também à ausência dessa compreensão, que resultaria numa expectativa de estagnação do seu quadro (pensa que nunca mais sairá da cadeira de rodas). De forma complementar à primeira classe de implicações aqui exposta, juntamente com a conclusão de que “quem tem deficiência é triste”, foi adicionada a ideia de que “para ser feliz, é preciso não ter deficiência”. Destacamos ainda, neste submodelo, uma última implicação: a rejeição, presumida ou real, da criança com deficiência pela sua colega, em função das limitações atribuídas à primeira.

O exemplo a seguir ilustra o raciocínio caracterizado por este submodelo:

Molise: Entendi. E como é que essa menina aqui [com deficiência] tá se sentindo?

Maria: Diferente.

Molise: Diferente? Diferente como?

Maria: Dos outros.

Molise: É?

Maria: Ela não anda e os outros andam.

Molise: Hum...! E como é que é ser diferente?

[...]

Maria: Ela... as outras... as outras são felizes e ela é triste.

Molise: É? Por que será que ela é triste?

Maria: Porque ela é cadeirante.

[...]

Molise: Triste? E no que ela tá pensando?

Maria: Pensando que ninguém gosta dela.

Molise: É? Por que ela tá pensando que ninguém gosta dela?

[...]

Maria: Porque ela é diferente.

- Submodelo 1B

Os estudantes que aplicaram este submodelo abstraíram os sentimentos negativos tidos pela criança em função da sua deficiência. Tais elementos foram significados como: sentir-se mal, diferente, ruim, chata, ficar com vergonha e com raiva. As implicações decorrentes fizeram menção à possibilidade de a personagem adoecer (se ficar nervosa, ficará doente), à contraposição entre os sentimentos negativos desta personagem em função da deficiência e a sensação de bem-estar da outra criança, por não tê-la, bem como à agressão, praticada pela criança com deficiência, como reação a esse sentimento negativo decorrente da sua limitação física.

Tal raciocínio é exemplificado pelo seguinte fragmento de uma das entrevistas:

Lima: Hum... É por causa que ela [criança com deficiência] quer brigar com ela [criança sem deficiência].

Molise: Quer brigar? Por que você acha que ela [criança com deficiência] quer brigar?

Lima: É por causa que ela tá com raiva.

Molise: Do que ela tá com raiva?

Lima: É por causa que ela... é... quebrou a perna.

[...]

Molise: Hum... Como é que essa daqui [criança com deficiência] tá se sentindo?

Lima: Chata.

[...]

Molise: Por que ela tá se sentindo chata?

[...]

Lima: É por causa que ela não gosta de quebrar a perna.

Molise: Hum... Daí, por isso, ela tá se sentindo chata?

Lima: Uhum!

Molise: Hum... E em que ela tá pensando?

Lima: É por causa que ela não gosta de sentar na cadeira de rodas.

[...]

Molise: Por que que ela não gosta de sentar na cadeira de rodas?

Lima: É porque ela tem muito medo de sentar... tem vergonha.

- Submodelo 1C

Neste submodelo, o elemento abstraído consistiu na compreensão da deficiência como uma doença. Esta foi, então, significada de forma mais ampla (estava doente) ou, ainda, mais específica (como atropelamento, tosse, gripe, câncer). As implicações decorrentes foram referentes aos seguintes itens: contraposição entre os sentimentos negativos (tristeza) desta

personagem em função da deficiência e os sentimentos positivos (alegria) da outra criança, por não tê-la; vontade de não ter a deficiência (ser igual a nós, ficar em pé, andar); necessidade de consultar um médico, para tentar curar-se; perspectiva de cura, que lhe possibilitaria fazer o que não consegue em função da deficiência (correr, brincar, comer, divertir-se no parque, sair com sua família).

Apresentamos, abaixo, um excerto de entrevista que ilustra o submodelo descrito:

Molise: Como é que esse menino aqui [com deficiência] tá se sentindo?

Max Steel: Mal.

Molise: Mal? Por que ele tá mal?

[...]

Max Steel: A tosse deu a doença nele, né?

Molise: A tosse deu a doença? Hum... Deu a doença nesse menino aqui [com deficiência]?

[Max Steel sinaliza afirmativamente com a cabeça].

[...]

Molise: Hum... tá. Em que ele [com deficiência] tá pensando? Esse menino aqui.

[...]

Max Steel: Ele tá pensando que ele vai ficar bem um dia.

Molise: É? Ele vai ficar bem um dia?

[Max Steel sinaliza afirmativamente com a cabeça].

Molise: Quando ele ficar bem, o que vai acontecer?

Max Steel: Ele vai poder fazer várias coisas.

Molise: É? Por exemplo?

Max Steel: Comer... correr, brincar...

Molise: Comer, correr, brincar...? E que que ele... que que precisa pra ele ficar bem?

Max Steel: Remédio.

Molise: Remédio? O que o remédio ia fazer com ele?

Max Steel: Vai fazer efeito e ele vai sarar.

Molise: Vai sarar? E, quando ele sarar, como é que ele vai ficar?

Max Steel: Vai ficar muito bem, vai poder brincar, vai poder fazer tudo.

Molise: É? Vai fazer tudo? O que que ele vai poder fazer depois que ele não faz agora? Assim... doente.

Max Steel: Assim ele não pode fazer nada.

Modelo 2: consequências negativas da deficiência, especificadas a partir da relação entre as duas personagens.

Modelo 2	Nº de participantes
Total	5

Quadro 8: Quantidade de participantes que aplicaram o modelo 2

O modelo 2 foi marcado pela organização do raciocínio a partir da interação entre as duas personagens ilustradas no instrumento. Nesse sentido, o elemento abstraído consistiu na manifestação de comportamentos de menosprezo ou rejeição emitidos pela criança sem deficiência e direcionados à personagem que a possui. Tais comportamentos foram significados como chacota (a criança sem deficiência riu da outra por causa da sua deficiência ou por causa da cadeira de rodas), isolamento social (ninguém brinca com a criança com deficiência em função da sua limitação) e rejeição (a personagem sem deficiência não gosta da que a tem porque esta está em cadeira de rodas). As implicações deste modelo fizeram menção tanto aos sentimentos atribuídos à criança com deficiência (sente-se humilhada, sozinha, mal, com raiva) quanto à sua reação a esta situação (agrediu a outra personagem ou pensou em agredi-la).

Nesse modelo, não foram encontradas outras variações que permitissem destacar submodelos. Um exemplo do raciocínio elaborado a partir dele é apresentado abaixo:

Molise: O que tá acontecendo aí, Francisco?
Bender: É o menino, que tá de cadeira de rodas, que tá puxando o cabelo de uma menina!
Molise: E por que ele tá fazendo isso?
 [...]
 Bender: Porque ela fez algum mal pra ele?
 [...]
 Molise: O que ela fez pra ele?
Bender: Ela pode rir dele...
Molise: Hum...! E por que ela riu dele, então?
Bender: Por causa que ele é um deficiente!
 [...]
 Molise: Hum... E por que você acha que ela riu dele porque ele é deficiente?
 [...]
 Bender: É que ele tem perna quebrada!
Molise: Ah, porque ele tem perna quebrada? Aí, por isso, ela riu dele, e aí ele... daí...
Bender: Puxou o cabelo dela.
Molise: Puxou o cabelo dela. Hum... entendi, Bender! Fala pra mim: como é que você acha que ele [criança com deficiência] tá se sentindo?
Bender: Humilhado!
 [...]
 Molise: Humilhado? Ah, entendi! Tá humilhado! Por que ele [com deficiência] se sentiu humilhado?
Bender: Porque ela [sem deficiência] riu da perna dele!
Molise: Ahn... tá certo! Ele tá humilhado porque ela riu da perna dele. E em que você acha que ele tá pensando?
 [...]
 Bender: Ele... ele não gosta dela...
Molise: Ele não gosta dela? Hum... Por que ele não gosta dela?

Bender: É que tem bastante criança que, quando vê um deficiente, eles... as crianças riem do menino.

Modelo 3: vantagem decorrente da deficiência.

Modelo 3	Nº de participantes
Total	1

Quadro 9: Quantidade de participantes que aplicaram o modelo 3

O único sujeito entrevistado que aplicou o modelo organizou sua resposta em torno da vantagem decorrente do uso da cadeira de rodas, que foi significada como um elemento que evita o cansaço – sendo, portanto, melhor do que a corrida. A implicação decorrente desta relação consiste na sensação de bem-estar, atribuída à personagem com deficiência.

Nesse modelo, não foram encontradas outras variações que permitissem destacar submodelos. Apresentamos, abaixo, um excerto da entrevista que ilustra o raciocínio desenvolvido.

Molise: Olha só, se fosse você no lugar dessa menina aqui [com deficiência], você aqui, tá?

Vitória: Tá!

Molise: Como é que você ia se sentir?

Vitória: Normal...

Molise: Normal? Por que você ia se sentir normal?

Vitória: Porque é muito bom!

Molise: O que é muito bom?

Vitória: Porque a gente não se cansa! É melhor do que... porque... quando a gente corre, a gente cansa. Quando a gente senta, a gente não cansa!

Molise: Ah... você acha que, se você estivesse aqui [no lugar da criança com deficiência], ia ser melhor porque você não ia cansar?

Vitória: Uhum!

Finalizamos, aqui, a apresentação dos resultados, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo. Na sequência, procedemos a discussão e análise desses resultados, considerando o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores.

6.2 Discussão e análise dos resultados

A descrição dos resultados apresentada acima nos permitiu estabelecer algumas reflexões relativas às representações elaboradas pelos estudantes a respeito da criança com

deficiência física na escola, considerando as discussões relativas ao preconceito. Inicialmente ressaltamos, conforme já explicitado anteriormente, que as discussões realizadas foram referentes a elementos que versavam sobre a personagem com deficiência, seja de maneira direta (quando os relatos dos entrevistados enfocaram essa personagem) ou indireta (quando as respostas emitidas pelos estudantes, ao indicarem a criança sem deficiência, fizeram referência àquela que a possuía). Assim, os relatos referentes exclusivamente à agressão, ilustrada no instrumento, não foram considerados nas discussões relativas às representações referidas.

Outro aspecto a ser destacado, agora em relação ao primeiro eixo de análise (relacionado às escolhas feitas pelos participantes para situações de amizade, brincadeira e compartilhamento de atividades escolares, bem como às significações sobre o potencial de aprendizagem), é que tanto a escolha em si, feita pelos entrevistados, quanto as justificativas para tais escolhas foram consideradas igualmente relevantes, haja vista que é por meio da explicitação destes motivos que compreendemos aspectos do raciocínio das crianças.

Tendo feito estes esclarecimentos, iniciamos a análise dos resultados a partir das discussões referentes ao primeiro eixo para, em seguida, apresentarmos as considerações relativas aos modelos organizadores do pensamento identificados.

Ao considerarmos as questões concernentes às intenções de estabelecimento de relações com as personagens apresentadas no instrumento, verificamos que houve um predomínio de escolhas da criança com deficiência nas solicitações de eleição para o desenvolvimento de relações de amizade e de compartilhamento de atividades escolares. Contudo, as razões alegadas para tal opção diferiram entre as perguntas. O compartilhamento de atividades escolares foi predominantemente motivado por potencialidades atribuídas à criança com deficiência, bem como por qualidades a ela conferidas, mas que não apresentaram relação direta com a sua limitação. Assim, esta personagem foi caracterizada, por exemplo, como: inteligente, mais legal, mais educada, gentil, aquela que ensina os demais estudantes e que pode aprender. Dois dos sujeitos pesquisados justificaram, ainda, a escolha dessa personagem a partir da afirmação da existência de um relacionamento prévio com ela – razão essa que deve ser destacada por indicar não apenas a abertura para o estabelecimento de relações com outras crianças com deficiência como também a consolidação desses vínculos.

Por sua vez, a escolha da personagem com deficiência para o estabelecimento de amizade não foi baseada apenas em características positivas – como no caso da questão anterior –, mas também nas limitações da criança ilustrada somadas a uma intenção de ajuda para a sua superação – componente esse que demonstra a ênfase nas atitudes de benevolência

e altruísmo. Observamos, então, um equilíbrio no tocante à expressão de argumentos relativos a ambos os conjuntos de justificativas, sejam eles concernentes à manifestação de representações positivas sobre a criança com deficiência (indicadas por características gerais, distintas da deficiência), sejam referentes à expressão das limitações, que justificam o altruísmo. Podemos, pois, afirmar que a maior parte dos estudantes entrevistados escolheu a personagem com deficiência para estudar junto consigo e para ser sua amiga, sendo tal eleição motivada, no primeiro caso, pelas qualidades desta personagem e, no segundo, tanto por elas quanto pela necessidade de ajudar alguém que se encontra em uma situação diversa da sua – nesse caso, além de diversa, também inferior.

De modo contrário a estas duas questões, no tocante às outras duas perguntas propostas, que se referiram ao compartilhamento de brincadeiras e às representações sobre a aprendizagem, a maior parte dos sujeitos entrevistados indicou a escolha da personagem sem deficiência. Aqui, cabe-nos destacar um aspecto observado não apenas nestas duas, mas em todas as questões do primeiro eixo. Verificamos que a maior parte dos participantes que escolheu a criança sem deficiência o fez em função da limitação da personagem com deficiência – seja essa limitação estabelecida em comparação com as habilidades apresentadas pela criança que não a tem (p. ex.: ela anda, brinca, enquanto a outra não o faz) ou diretamente afirmada (p. ex.: aquela que tem deficiência não sabe andar e não pode brincar). Poucos foram, portanto, os sujeitos que escolheram a criança sem deficiência em função de qualidades inerentes a ela. Com isso, a escolha desta personagem reflete menos uma preferência por ela do que uma aversão àquela que possui a deficiência física.

Ainda que não representem a maioria das respostas, consideramos importante verificar os motivos que levaram à escolha da personagem com deficiência, nestas duas últimas questões. Assim, no tocante ao compartilhamento de brincadeiras, a maior parte das respostas fez alusão a algum aspecto da deficiência apresentada pela personagem, que se revelou tanto como um componente considerado positivo (p. ex.: a cadeira de rodas representada como um elemento lúdico) quanto assumiu a conotação do altruísmo. Já a imputação de uma maior facilidade de aprendizagem à criança com deficiência foi atribuída a consequências positivas da deficiência (p. ex.: já estar sentado e receber maior atenção das outras pessoas), a uma preferência por ela e a características gerais da outra personagem.

Acreditamos que os dois elementos acima apontados, referentes à deficiência, apresentados como justificativa para a indicação da personagem que possui tal limitação como aquela que apresenta maior facilidade para aprender, refletem as relações e práticas estabelecidas no cotidiano escolar. Assim, o fato de a criança com deficiência permanecer

sentada na cadeira de rodas e não precisar sair dela ou mesmo ficar em pé foi assinalado como uma importante razão tanto para a indicação dessa personagem nas representações sobre a aprendizagem quanto na sua escolha para a colaboração na realização de atividades. A força desta relação é revelada pela afirmação de um dos estudantes, que referiu que a personagem com deficiência aprende mais e, inclusive, fica mais inteligente por fazer uso da cadeira de rodas.

Ainda que tal afirmação não reflita a totalidade das práticas pedagógicas, é comum percebermos, na escola, a associação do aprendizado dos conteúdos ministrados pelo professor com uma disciplinarização dos corpos dos estudantes. A eles é solicitado que permaneçam sentados em seus lugares e, muitas vezes, que não conversem. Há, assim, a cisão entre a ausência de deslocamento – considerada necessária à aprendizagem ou, ainda, à realização das atividades escolares – e o movimento – este destinado às atividades físicas e à recreação. Acreditamos que a vivência desta relação seja a razão pela qual os estudantes indicaram a permanência na cadeira de rodas como uma vantagem para o aprendizado da personagem com deficiência: como ela não consegue ficar em pé e, portanto, permanece mais tempo sentada, aprende com maior rapidez ou facilidade.

O segundo motivo, vinculado à deficiência, apontado pelos sujeitos da pesquisa como justificativa para a indicação da personagem que apresenta tal limitação como aquela que possui mais facilidade para aprender, refere-se à dedicação das outras pessoas ao ensino destes estudantes, especialmente os professores. Considerando o contexto das escolas onde a pesquisa foi realizada, observamos que os estudantes com deficiência física que faziam parte das turmas das crianças pesquisadas eram acompanhados, em sua maioria, durante o ensino regular, por estagiárias – que lhes auxiliavam principalmente nas atividades de locomoção, higienização e alimentação – e/ou participavam do Atendimento Educacional Especializado – ofertado no turno oposto ao do ensino regular, nas Salas de Recursos Multifuncionais. Tais serviços são disponibilizados apenas para os estudantes com deficiência em virtude do atendimento às suas necessidades específicas. Por isto, é comum que as crianças que não apresentem comprometimentos entendam que o discente que tem deficiência possui dois professores a mais, além daqueles compartilhados por todos. Acreditamos que esta seja uma possível razão para a percepção de uma atenção diferenciada dedicada ao estudante com deficiência.

Outro fator, observado nas entrevistas, que consideramos importante destacar é a expressão de justificativas relacionadas ao cuidado e à ajuda da criança com deficiência quando ela foi a personagem indicada pelos sujeitos pesquisados. A estruturação desta

categoria de respostas implica na atribuição, ainda que implícita, de uma dificuldade ou limitação à personagem. Tal limitação gera, no sujeito entrevistado, sentimentos de pena e compaixão. A escolha da personagem é, então, motivada por essa preocupação em auxiliá-la para que ela, com a ajuda desse colega, consiga superar as limitações, as dificuldades ou até mesmo o isolamento social em que se encontra em função da deficiência. Esta é, pois, destacada como a causadora das restrições que os estudantes entrevistados imputaram à personagem – atribuição essa que pode ser observada não apenas nos relatos dos estudantes, mas também devido ao fato de a outra personagem, que não tinha deficiência, não ter sido escolhida, em nenhuma das vezes, em função do mesmo argumento. Ela não precisava, portanto, ser ajudada para que pudesse superar suas dificuldades. Mais do que isso, as dificuldades e limitações da personagem que não possuía a deficiência foram apontadas poucas vezes.

As escolhas, feitas pelos sujeitos da pesquisa, fundamentadas no altruísmo e no cuidado foram expressas em três das quatro questões apresentadas: naquelas que se referiram ao estabelecimento de amizade, ao compartilhamento de brincadeiras e à cooperação para a realização das atividades escolares. Considerando, então, estas questões, podemos afirmar que a escolha para a amizade foi a situação que desencadeou um maior número de respostas embasadas nesse critério. De modo inverso, a pergunta em que ele foi menos manifesto consistiu naquela que fez referência ao brincar. Não houve menção ao altruísmo nos motivos que fundamentaram as indicações relativas às representações sobre a aprendizagem.

Assim, apesar de, na escolha pela amizade, a maioria dos pesquisados ter indicado a personagem com deficiência, muitos deles não o fizeram com o intuito de estabelecer uma relação de compartilhamento de interesses e vivências, mas sim de cuidado e auxílio – o que não configura, portanto, efetivamente, a amizade. Tais resultados confirmam o que Weiserbs e Gottlieb (2000), Nascimento (2005) e Vasconcellos (2008) indicaram em seus trabalhos: no que tange à criança com deficiência (especialmente a física), há uma disponibilidade maior dos outros estudantes para lhe prestar alguma forma de ajuda do que para estabelecer relações de amizade com ela. Vasconcellos (2008) observou ainda, nos relatos dos discentes, que ações normalmente associadas à amizade (como o “fazer companhia”) foram indicadas como uma forma de ajuda, e não como algo agradável.

A menor expressão do altruísmo nas respostas relativas à escolha para a brincadeira revela a importância desta atividade para a satisfação pessoal das crianças, sendo tal relevância demonstrada, também, através da predominância da escolha da personagem sem deficiência, tendo como principal fundamento a incapacidade daquela que a possuía. Dessa

forma, a brincadeira se mostra não apenas como um importante espaço de socialização entre as crianças, mas também de compartilhamento entre os pares que apresentam iguais potencialidades de desenvolvimento e desempenho – sendo as dificuldades, então, excluídas do processo de escolha. Tal observação foi igualmente apontada por Maras (1993 *apud* MONTEIRO e VENTURA, 1997), cuja pesquisa indicou uma preferência dos sujeitos por brincarem com crianças sem deficiência, em detrimento daquelas que a tinham. Nascimento (2005, p. 61) também encontrou resultados semelhantes:

[...] a relação existente entre as crianças não-portadoras de deficiência e este aluno, em todos os momentos, se caracterizou por ações de auxílio, ajuda, fazer por ele, realizadas espontaneamente quando a necessidade do momento da ação era considerada vital, como no caso de comer e de se locomover. Porém, quando não havia o fator necessidade e entrava o aspecto lazer, diversão, brincar e trocar entre si, Fábio [estudante com deficiência física da turma observada] já não encontrava espaço pra ele.

A forte presença do altruísmo nas relações constituídas na escola com as crianças com deficiência pode ser influenciada pela maneira com que os adultos (professores, equipe diretiva e demais funcionários) lidam com ela, assim como pelo modo como eles orientam os demais estudantes a respeito desse tratamento. É possível observar, no contato com as escolas, a solicitação, feita principalmente pelos professores, para que as crianças sejam amigas daquela que tem deficiência por ela precisar de ajuda. Algumas vezes, inclusive, há a referência a uma incapacidade de compreensão deste estudante, que é usada como justificativa para pedidos de não atenção a comportamentos agressivos ou inadequados ao contexto, emitidos pela criança que tem a deficiência. Na medida em que esta orientação é estabelecida e que, conseqüentemente, a prática é consolidada, há o aprendizado das formas de se relacionar com uma criança que tem deficiência na escola.

A orientação dos adultos referente ao auxílio que as crianças devem dispensar aos colegas com deficiência também foi cogitada por Vasconcellos (2008) como possibilidade de explicação das frequentes menções a relacionamentos fundamentados no altruísmo, encontradas em sua pesquisa. Tal argumento é reforçado pela pesquisa de Casco (2007), cujos resultados indicaram a importante influência da conduta do professor, em sala, e da forma como ele interage com os estudantes sobre as relações que estes estabelecem entre si. Dessa maneira, o professor autoriza o estabelecimento de relações sociais diversas, mais positivas ou mais negativas, de acordo com a forma como lida com a diversidade presente na escola. Com isso, pode contribuir para questionar ou consolidar a hierarquia já existente e a manutenção dos papéis sociais – papéis esses que, no caso da criança com deficiência, dificilmente têm

relação com elementos como autonomia e produção. Esta influência da ação docente foi ressaltada por Crochík (2011b), a partir da pesquisa de Casco (2007), no contexto da educação inclusiva, haja vista que ela pode implicar no delineamento de um nível maior ou menor de discriminação entre os estudantes.

Verificamos que a compreensão da amizade por meio da perspectiva do altruísmo dificulta o estabelecimento de relações que se fundamentem na reciprocidade entre as crianças com deficiência e aquelas que não a têm. Há, assim, a constituição de uma barreira atitudinal, conforme proposta por Amaral (1998), uma vez que a compreensão da deficiência se interpõe entre os sujeitos, influenciando as relações desenvolvidas entre eles.

Tal influência, contudo, não se restringe às relações de amizade. Ao considerar as respostas referentes ao altruísmo nas três solicitações de escolhas feitas aos estudantes (para o estabelecimento de amizade, para o compartilhamento de brincadeiras e para a realização conjunta de atividades escolares), verificamos que um aspecto comum a todas elas é a imputação de uma condição de inferioridade à personagem com deficiência. Esta, assim, é aquela que precisa ser ajudada, cuidada, que não sabe brincar, nem escrever, nem ler – e necessita que o outro a ajude –, que não tem amigos, que é triste. Ao se colocarem na posição daqueles que podem ajudar esta criança, estes estudantes se situam, também, em uma condição superior à atribuída a ela – ainda que tal processo não seja intencional. Na medida em que essa disposição de ajuda inflige, na criança com deficiência, a inferioridade e a dependência, constitui-se como uma expressão de cuidado que tem, como base, o preconceito – relação esta que foi explicitada por Itani (1998).

Apesar disso, destacamos um aspecto que consideramos importante nas respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa: a escolha da personagem com deficiência foi justificada, por diversas vezes, com base em características pessoais atribuídas a ela que não apresentavam, a princípio, relação com a deficiência. Assim, ela foi caracterizada, por exemplo, como: esperta, mais legal, mais educada, gentil e bonita. Avaliamos este aspecto como bastante positivo ao considerarmos a educação inclusiva, pois ele indica a consideração da deficiência como uma diferença tal qual as outras comumente existentes entre as pessoas. Dessa forma, ainda que ela seja reconhecida, outros valores se destacaram como mais importantes do que ela para alguns dos estudantes entrevistados.

Quanto às respostas referentes ao segundo eixo de análise, que diz respeito aos modelos organizadores do pensamento aplicados pelos estudantes a partir da situação de conflito ilustrada nos desenhos, destacamos a maior expressão de respostas relativas à deficiência quando a versão do instrumento utilizada localizava a personagem com deficiência

no papel de agressora. Assim, de modo inverso, houve pouca referência à deficiência quando esta personagem foi caracterizada como vítima da agressão. Acreditamos que tal expressão reflete a representação das pessoas com deficiência na sociedade: se elas já estão caracterizadas como vítimas, tal papel já está explícito e não há, portanto, necessidade de reafirmá-lo. Contudo, na medida em que elas assumem uma postura ativa e praticam atos que estão em desacordo com a representação social elaborada sobre si, há a necessidade de se explicitar a sua fragilidade e incapacidade diante da divergência entre o estereótipo que lhes é atribuído e a ação praticada, com vistas a reduzir a dissonância cognitiva decorrente do que é considerado uma incoerência. Assim, ainda que a personagem com deficiência tenha sido caracterizada como agressora, o elemento predominantemente abstraído nesta versão do instrumento foi a deficiência, que foi significada como uma limitação.

O estereótipo de vítima foi indicado por Amaral (1998) como um dos três mais utilizados, pelos diversos atores sociais, nos relacionamentos estabelecidos com as pessoas com deficiência. Por meio dele, há a atribuição, a esses sujeitos, de significações de sofrimento e incapacidade para a realização de diversas atividades que são, inclusive, plenamente exequíveis por aqueles que não têm deficiência. Estes, conseqüentemente, têm o sentimento de pena despertado por tal representação. Este estereótipo pode ser observado também nas respostas dos estudantes entrevistados referentes às solicitações de escolhas para o compartilhamento de atividades, conforme apresentamos anteriormente. Ele revela, pois, a expressão do preconceito nos discursos dos sujeitos desta pesquisa. Os dois outros estereótipos relatados por Amaral (1998) – de herói e de vilão – não foram identificados nas respostas dos estudantes.

Dentre os modelos organizadores identificados, no segundo eixo de análise, verificamos a prevalência de aspectos negativos vinculados à deficiência – formas de pensamento estas correspondentes aos modelos 1 (que enfoca a personagem que tem a deficiência) e 2 (que destaca a relação estabelecida entre as duas personagens). Entre estes dois modelos, constatamos uma maior manifestação do primeiro, ou seja, o predomínio das representações que enfocavam a criança com deficiência em si. Se considerarmos todos os modelos e submodelos identificados, observamos a maior expressão de raciocínios cuja elaboração se organizou em torno das limitações desta personagem (submodelo 1A). De todos os estudantes entrevistados, apenas um indicou aspectos positivos relativos à personagem com deficiência física – que corresponde ao modelo 3.

As limitações desta personagem foram, então, destacadas pela maior parte dos estudantes entrevistados ao considerarmos tanto os modelos organizadores aplicados por eles

quanto a solicitação de realização de escolhas para as diversas atividades, conforme apresentamos anteriormente. Dois aspectos que, para nós, destacaram-se entre os demais referem-se à dificuldade destes estudantes para reconhecer formas de brincadeiras das quais a criança com deficiência pudesse participar, assim como a constante associação, estabelecida por eles, entre as limitações identificadas na personagem com deficiência, a atribuição de sentimentos negativos a ela e o destaque da superação da deficiência como única forma de ser feliz ou de vivenciar situações prazerosas.

Ao estabelecerem esta relação, os sujeitos entrevistados marcam uma cisão: eles, que não possuem limitações, podem ser felizes, sendo tal possibilidade, por outro lado, não permitida àqueles que têm deficiência. Há, assim, a demarcação de dois grupos distintos. O estabelecimento desta separação revela a força do estigma, que promove o distanciamento e impossibilita a identificação entre os indivíduos. Tal distinção entre grupos é reforçada, ainda, pela atribuição de inferioridade à personagem com deficiência, explicitada na relação de altruísmo já discutida anteriormente. Com isso, observamos a estabelecimento do processo de marginalização, conforme proposto por Crochík (2011b), que conduz a uma afiliação precária dos estudantes com deficiência aos demais discentes, na escola.

A atribuição de sentimentos negativos à personagem com deficiência, reforçada pela indicação da necessidade de não se ter esta limitação para que se possa ser feliz e se sentir bem, indica a seletividade da atenção destes estudantes quando direcionada ao colega com deficiência que efetivamente convive com eles na escola. Tal colega certamente manifesta expressões de alegria e prazer que, de forma geral, não são percebidas por aqueles que estudam com ele. Este fator, adicionado à atribuição, feita pelos entrevistados à personagem com deficiência, de uma impossibilidade de brincar, demonstra a ação do estereótipo como um filtro que direciona a atenção dos sujeitos, permitindo a percepção de conteúdos que estejam em consonância com ele e, da mesma forma, ignorando aqueles que causem conflitos – conforme proposto por Crochík (2011b) e por Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000).

Este processo de estereotipia nos leva a compreender que as relações aqui descritas aproximam-se muito mais daquilo que Crochík (2011b) propôs como idealização do que da experiência propriamente dita. Na idealização, as relações são estabelecidas com a representação delineada sobre os sujeitos, e não com a pessoa em si. Na experiência, ao contrário, o relacionamento se constitui com indivíduos reais, cujas particularidades são reconhecidas e valorizadas. Na medida em que grande parte dos estudantes entrevistados nomeou as limitações, dificuldades e sentimentos negativos da personagem com deficiência em detrimento de manifestações de alegria, de suas potencialidades ou, inclusive, de possíveis

adaptações para que a criança com deficiência pudesse participar mais efetivamente das atividades desenvolvidas pelos estudantes, observamos o estabelecimento de relações idealizadas. Tais relações provavelmente refletem aquelas estabelecidas com as crianças com deficiência que estudam em suas turmas, haja vista que, ainda que as respostas dos sujeitos entrevistados fossem referentes à personagem ilustrada no instrumento, os relatos dos entrevistados certamente continham elementos abstraídos a partir das suas vivências cotidianas.

Esta compreensão indica o não estabelecimento de uma relação de proximidade entre os estudantes entrevistados e esses indivíduos com deficiência que estudam com eles. Há, assim, a manutenção de relacionamentos idealizados. Nesse sentido, apresentamos os seguintes questionamentos: as crianças com e sem deficiência efetivamente interagem na escola ou a relação entre elas consiste na convivência em um mesmo ambiente? Há uma relação de proximidade, que possibilite a experiência? Nos casos em que o estudante com deficiência apresenta um maior comprometimento, há a disponibilização do estagiário, que deve auxiliá-lo nas atividades de alimentação, higienização e locomoção. Apesar dessa especificidade de trabalho, conforme já referimos anteriormente, é comum que o estagiário fique junto com o estudante durante todos os momentos da permanência dele na escola, ou na maior parte desses momentos. Diante disso, questionamos: em que medida esta permanência constante contribui para a manutenção do relacionamento dos outros estudantes com uma criança com deficiência abstrata? Se a atuação deste estagiário fosse delineada de outra forma, o relacionamento estabelecido entre a criança com deficiência e seus colegas poderia obter outra configuração, de maior proximidade? Acreditamos que tal proximidade, caso exista, não seja, de forma geral, suficiente, considerando o baixo número de referências, nas entrevistas, às expressões de alegria e satisfação atribuídas à personagem com deficiência – expressões essas que são indicadas em conversas com os adultos que mantêm contato com os estudantes com deficiência na escola.

O segundo grupo de modelos organizadores do pensamento, caracterizado pela explicitação das propriedades negativas da deficiência a partir da relação entre as duas personagens, demonstra a ação do estigma sobre o relacionamento interpessoal e, mais do que isso, sobre a imagem que o sujeito constitui a respeito de si próprio. A partir de um evento de discriminação direcionado à criança com deficiência e realizado pela outra personagem – que debochou da primeira ou a rejeitou por causa da sua limitação –, houve a manifestação de sentimentos de solidão, humilhação e vergonha por parte da vítima, que encontrou, na agressão, a resposta para tal situação. Para Goffman ([1988] 2012), a vergonha se manifesta

no momento em que o sujeito estigmatizado, ao perceber a sua desqualificação diante dos demais por meio dos relacionamentos sociais, assimila as suas marcas e o descrédito decorrente delas, ainda que temporariamente. La Taille *et al.* (1992) especificaram as relações estabelecidas entre a humilhação e a vergonha, o que esclarece a associação proposta por Goffman ([1988] 2012) entre a manifestação da vergonha e a assimilação do estigma. Eles caracterizaram, então, a humilhação como a percepção que o sujeito tem da ação de rebaixamento, direcionada a si próprio, realizada por outra pessoa. A vergonha, por sua vez, para eles, configura-se a partir da interiorização do rebaixamento pela vítima, que se sente atingida em sua autoestima. Em nossa pesquisa, os estudantes entrevistados referiram o sentimento de vergonha por parte da personagem com deficiência, assim como a sua percepção de inferioridade e diferença diante da outra personagem. Tal referência demonstra a validação dessa relação social que se estabelece a partir do estigma, bem como o reconhecimento da sua existência. Nesse contexto, a agressão emerge como reação tanto a este processo quanto à exposição à discriminação sofrida pelo indivíduo com deficiência.

A demarcação do estigma pode ser observada nos relatos dos estudantes. Ele foi definido por Goffman ([1988] 2012) como um atributo que diferencia o sujeito do grupo e que exerce, sobre este indivíduo, o efeito de descrédito, contribuindo para a sua inferiorização. Assim, a personagem com deficiência, apesar de ser uma criança tal qual os entrevistados, teve na deficiência e naquilo que a caracteriza – como a cadeira de rodas – o seu atributo distintivo. Nesse sentido, foi bastante comum sua identificação como “a/o deficiente” e “a/o cadeirante”, ainda que não houvesse destaque para estes aspectos nas questões apresentadas durante a entrevista. De modo inverso, a outra personagem ilustrada no instrumento não obteve referências especiais em função de alguma característica identificada, sendo chamada, na maioria das vezes, de “menina(o)”. Estes resultados foram semelhantes aos encontrados por Vasconcellos (2008), cuja pesquisa indicou a definição dos estudantes com deficiência, realizada por seus colegas, com foco na deficiência em si e nas suas limitações, em detrimento da sua caracterização como discente.

Outro aspecto inerente ao estigma refere-se ao fato de ele influenciar as demais características conferidas ao indivíduo estigmatizado. Assim, confere-lhes menor destaque, bem como lhes outorga um sentido que esteja em consonância consigo. Os demais atributos do indivíduo passam, pois, a ser percebidos por meio do estigma – o que caracteriza a sua generalização para os demais âmbitos da vida do sujeito. Sobre isso, Amaral (1998, p. 69) afirma: “o perverso dessa situação é que o indivíduo estigmatizado deixa de ser respeitado e considerado pelos outros, como se seus aspectos não contaminados pelo estigma não

existissem. O indivíduo é o estigma”. Esta ação foi, também, identificada no discurso dos estudantes entrevistados, principalmente no tocante à expressão das limitações atribuídas à personagem com deficiência. Estas não foram, pois, conferidas apenas aos aspectos referentes à mobilidade ou a alguma dificuldade que pudesse apresentar uma relação direta com o fato de a personagem apresentar uma deficiência física. Foram também relacionadas a âmbitos da vida da personagem que não necessariamente seriam afetados – ou, ainda, impossibilitados – pela deficiência. Dessa forma, a esta personagem foi atribuída, por exemplo, em função da deficiência, a impossibilidade de passear com sua família, de divertir-se, de aprender e, inclusive, de ser feliz.

O segundo modelo organizador identificado, além de explicitar a estigmatização, também destaca o processo de discriminação. Este, tanto para os teóricos da Cognição Social (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000; KRÜEGER, 2004) quanto da Teoria Crítica da Sociedade (CROCHÍK, 2011b), constitui-se como o componente comportamental do preconceito, frequentemente apresenta uma caracterização negativa e revela a preferência por membros do próprio grupo, em detrimento dos demais – que são, então, rejeitados. Neste modelo organizador, a rejeição motivada pela deficiência, juntamente com as ações de menosprezo e deboche, foi o elemento central abstraído – que, portanto, reforça a divisão, explicitada anteriormente, entre os estudantes com deficiência e aqueles que a têm, em grupos distintos.

Os outros dois componentes do preconceito, propostos tanto pelos autores da Teoria Crítica quanto da Cognição Social, correspondem, então, aos constituintes cognitivo (estereótipo) e afetivo. Os estereótipos referem-se ao conjunto de crenças compartilhadas em relação a grupos ou indivíduos, que afetam a avaliação e comportamento dos sujeitos em situações de interação social. Assim, estes geralmente conferem características gerais aos indivíduos em função da compreensão que têm sobre o seu pertencimento a determinados grupos – compreensão essa muitas vezes vinculada ao processo de estigmatização. Nesse sentido, a atribuição de sentimentos negativos (como a tristeza) à personagem com deficiência e a ênfase conferida às suas dificuldades e limitações – não considerando a possibilidade, inclusive, de a personagem lidar com a sua deficiência de forma mais adaptativa – constituem-se como estereótipos. Estes, por sua vez, estão relacionados ao componente afetivo do preconceito – que, no segundo modelo organizador apresentado, refere-se a sentimentos de não aceitação das diferenças e resultam, por fim, no comportamento discriminatório de rejeição da personagem com deficiência, atribuído à personagem que não a tinha. Outra manifestação do componente afetivo identificada em outros modelos

organizadores foi a imputação de pena e comiseração à personagem sem deficiência em função das limitações atribuídas à criança que as possuía, o que resultou na descrição de comportamentos de ajuda dispensados a esta personagem.

A caracterização da deficiência como uma forma de doença foi especificada no submodelo 1C. Os estudantes que explicitaram este elemento indicaram, inclusive, a cura como necessária para superar as limitações decorrentes da deficiência, sendo preciso tomar remédio ou consultar um médico para atingi-la. A importância deste submodelo se revela na medida em que ele expressa, de forma clara, a concepção predominante de deficiência desenvolvida pelos estudantes entrevistados e manifesta ao longo de diversas respostas apresentadas: o modelo médico. Este modelo localiza no indivíduo a causalidade da deficiência, sendo as limitações (consideradas inerentes à deficiência) responsáveis pelas desvantagens experienciadas, nas situações de interação social, pelos indivíduos que a possuem (BAMPI, GUILHEM e ALVES, 2010). O elevado número de referências às limitações da personagem com deficiência, obtido ao considerarmos os dois eixos de análise delineados na apresentação dos resultados, também se mostra como um importante indicativo desta forma de conceber a deficiência. Este modelo é contraposto pelo modelo social, que desloca a centralidade da deficiência do indivíduo e a circunscreve ao ambiente. Nesse sentido, a deficiência consiste em um “fenômeno social que surge com maior ou menor incidência a partir das condições de vida de uma sociedade, de sua forma de organização, da atuação do Estado, do respeito aos direitos humanos e dos bens e serviços disponíveis para a população” (BAMPI, GUILHEM e ALVES, 2010, p. 820). Nesta perspectiva, portanto, as limitações não estão centralizadas no sujeito que tem a deficiência, mas sim no ambiente social, que se mostra mais ou menos capaz de possibilitar as adaptações necessárias para que todos possam usufruir de iguais condições de oportunidades.

É possível compreender a presença, entre os estudantes entrevistados, da manifestação de uma concepção da deficiência que limita o indivíduo através do entendimento da ação da cultura sobre a constituição da subjetividade dos sujeitos, uma vez que ela é destacada como um importante agente na transmissão dos valores, crenças, normas sociais e, inclusive, do preconceito. Tal compreensão é partilhada pelos autores das diferentes perspectivas teóricas abordadas neste trabalho. Assim, para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000), o preconceito pode ser transmitido entre as gerações por meio da disseminação das normas sociais, que buscam prescrever modos de ação e padrões de pensamento considerados adequados ao contexto em que o sujeito se insere. Pátaro (2006), por sua vez, propôs a internalização, pelo indivíduo, das crenças difundidas nas diversas instituições sociais (como a mídia e a escola) –

crenças estas que influenciam a sua compreensão acerca da realidade objetiva e, conseqüentemente, seu modo de agir, bem como indicam o caráter sociocultural da subjetividade. De forma semelhante, Crochík (2011a) indica a cultura como fonte dos conteúdos referentes ao objeto do preconceito, sendo a partir dela, no processo de socialização, que o sujeito se constitui. Ainda, Moreno *et al.* (2002) apontam a influência da cultura na composição dos modelos organizadores do pensamento, principalmente no que se refere à atribuição de significados aos elementos abstraídos pelo indivíduo – o que influencia, pois, sua compreensão de mundo.

Nesse sentido, os estudantes entrevistados fazem parte de diferentes instituições sociais, como a escola e a família. Nelas, convivem com adultos e, por meio dessa interação, não apenas são orientados por eles como também observam suas formas de agir. Estas crianças também têm acesso aos discursos veiculados pela mídia, fazem parte de uma comunidade, muitas vezes praticam alguma religião específica. Tais contextos, entre outros, constituem-se como espaços de socialização, nos quais as prescrições sociais são consolidadas e os valores são disseminados. Assim, compreendemos que as respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa que indicaram uma concepção de deficiência fundamentada no modelo médico foram formadas a partir das representações disponíveis nestes ambientes sociais aos quais os estudantes pertencem, estando disponíveis, portanto, na cultura. Esta, então, exerce influência sobre a composição dos modelos organizadores do pensamento na medida em que influencia a atribuição de significados justamente por fornecer o contexto social que fundamenta a compreensão dos elementos abstraídos. Assim, podemos afirmar que, no estabelecimento do modelo médico, a deficiência foi abstraída pelos estudantes, tendo lhe sido atribuídos significados referentes às limitações e à responsabilização da personagem pela sua superação.

Os estereótipos, como produtos culturais, contribuem para a não compreensão das pessoas e dos contextos em toda a sua complexidade, haja vista que, ao possibilitarem a categorização e a generalização, reduzem o espaço disponível para questionamentos a respeito dos fatores que conduzem às representações constituídas. Como consequência, há o estabelecimento da estigmatização e da discriminação, que justificam as relações de opressão consolidadas, assumem a função social de controle dos sujeitos – através do qual os grupos dominantes retiram das minorias sociais a possibilidade de competição – e impedem a ação da sociedade no sentido de se implicar na resolução destas questões (CROCHÍK, 2011a, 2011b; LIMA e VALA, 2004; PICCOLO e MENDES, 2012). Assim, considerando os resultados encontrados na presente pesquisa, compreendemos que o modelo médico, que fundamenta as

representações estabelecidas pelos estudantes entrevistados a respeito da deficiência e daqueles que a possuem, ao localizar no indivíduo a causalidade do déficit, consolida a imobilidade do sistema social estabelecido e contribui para a manutenção das práticas já difundidas. Na medida em que compete ao sujeito superar as suas limitações para que possa, então, compartilhar as atividades realizadas por todos, cabe à sociedade (demais estudantes, professores, escola, família e outras instituições sociais) ajudá-lo – ação essa demonstrada no discurso dos participantes da pesquisa. Contudo, ajudar pressupõe a atribuição diferenciada de responsabilidade entre as partes pelo sucesso ou fracasso da tentativa. A culpabilização pelo insucesso da superação das dificuldades é, pois, conferida ao sujeito que possui a deficiência, e não àqueles que o auxiliam. A consolidação desse modelo enrijece a compreensão a respeito da deficiência e dificulta o surgimento de entendimentos alternativos, que podem potencializar tanto as relações quanto a eliminação das barreiras impostas aos sujeitos. Nesse sentido, considerando o espaço escolar, Oliveira (2000, p. 9) afirma:

As representações estereotipadas e estigmatizadas sobre o aluno da educação especial na escola estão cristalizadas na imagem patologizante do indivíduo com necessidades especiais. Imagem centralizada na sua incapacidade, secundarizando suas potencialidades. Representações expressas por práticas discriminatórias de não aceitação, de segregação, de exclusão e de expulsão desse aluno especial da escola.

A compreensão das práticas escolares como opressoras, produtoras de impotência e desigualdade, que são imputadas aos indivíduos, é compartilhada por Machado, Almeida e Saraiva (2009). Tais práticas refletem as relações de poder existentes na sociedade como um todo, que atribuem às diferenças existentes entre as pessoas a conotação de descrédito, desvantagem e, inclusive, inferioridade.

As representações fundamentadas no modelo médico da deficiência – nesta pesquisa, demonstradas pela compreensão de que a personagem com deficiência precisa superá-la para que possa ser feliz, brincar e fazer tudo o que sua limitação impede – embasam as práticas relativas ao paradigma da integração. Tal paradigma pressupõe a inserção da pessoa com deficiência na sociedade na medida em que ela for capaz de realizar as atribuições que lhe competem. Exige, assim, poucas adaptações da sociedade para possibilitar melhores condições de participação do sujeito com deficiência.

No que concerne ao contexto escolar, trabalhar na perspectiva da integração, atribuindo a centralidade das limitações ao indivíduo com deficiência, e não às relações estabelecidas com ele, contribui para a estagnação do sistema e para o empobrecimento das relações educacionais – que não se restringem ao processo de ensino-aprendizagem dos

conteúdos, mas envolvem também a formação para a cidadania. Assim, uma vez que as dificuldades apresentadas pelo estudante são atribuídas à sua deficiência, que está instalada e não pode, na maioria dos casos, ser revertida, são criadas poucas possibilidades de desenvolvimento de trabalhos com eles que promovam suas potencialidades. Há, pois, a necessidade de se compreender o papel da escola, enquanto instituição social, no estabelecimento ou agravamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes, assim como na estruturação de alternativas que potencializem o desenvolvimento desses sujeitos. Nesse sentido, em relação à necessidade de contextualizar as influências dos fatores sociais sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, Amaral (1998, p. 68) afirma:

É até possível que alguns alunos tenham dificuldades em se adaptar às exigências do sistema, mas essas dificuldades são olhadas apenas e somente como decorrente de uma incapacidade do aluno e nunca como resultantes de sua interação com a realidade educacional. Quando localiza-se o problema só no aluno, o contexto em que a dificuldade se manifestou fica como mero adendo e, conseqüentemente, o conhecimento dos fatores desencadeadores fica comprometido.

Apesar de a maior parte das referências à personagem com deficiência ter apresentado relações com uma concepção individualizadora e patologizante, consideramos dois aspectos observados como positivos. O primeiro deles diz respeito à escolha da personagem com deficiência para o compartilhamento de atividades escolares fundamentada em características, atribuídas a esta criança, que não fizeram referência direta à deficiência. Assim, ainda que esta tenha sido identificada pelos estudantes, não foi destacada como um valor importante para tal escolha. O outro aspecto refere-se à atribuição de um sentido positivo à cadeira de rodas, em dois momentos. No primeiro, foi compreendida como um objeto lúdico e motivou algumas das escolhas da personagem com deficiência quando, no primeiro eixo, foi feita a solicitação para o estudante optar por uma das duas crianças para compartilhar brincadeiras. No segundo, foi indicada como um elemento que traz vantagem à criança que a usa, em função de evitar o cansaço e, por isso, ser melhor do que correr – raciocínio que conformou o terceiro modelo organizador do pensamento identificado, referente ao segundo eixo de análise dos resultados. Ainda que, ao longo dos relatos dos sujeitos entrevistados, estes aspectos tenham se alternado com outros que indicam uma compreensão mais limitadora da deficiência, não consideramos esta oscilação incoerente, mas sim como manifestação da complexidade da elaboração do pensamento do sujeito.

Ainda que exista um grande número de estudos que indique, assim como este, a presença do preconceito nos relacionamentos estabelecidos com os estudantes com

deficiência na escola e a conformação de trabalhos na perspectiva da integração, há outras pesquisas que apontam resultados bastante positivos. Uma dessas investigações foi desenvolvida por Sekkel (*apud* TOLEDO, 2012) e demonstrou a ausência de uma visão negativa relacionada à diversidade a partir dos relatos dos sujeitos pesquisados, que cursaram a educação infantil em uma creche pública da cidade de São Paulo que trabalhava a partir da perspectiva inclusiva. Tal compreensão da diversidade foi observada por meio da não atribuição de sentimentos negativos, aos estudantes com deficiência, decorrentes de suas limitações, como também da manifestação de relações de respeito entre as crianças e de comportamentos de combate ao preconceito e à discriminação.

A importância do estudo desenvolvido por Sekkel (*apud* TOLEDO, 2012) consiste na demonstração da efetividade da educação inclusiva na redução do preconceito entre os estudantes. É preciso destacar, contudo, que a educação inclusiva não é, atualmente, simples nem fácil de ser implantada, pois pressupõe o desenvolvimento da compreensão da diversidade a partir das relações estabelecidas no contexto social em que o sujeito se insere – contexto esse que pode potencializar ou minorar as suas limitações. Implica, portanto, no estabelecimento de uma compreensão da diversidade e da deficiência a partir do modelo social. Abordamos as implicações dessa consideração para a educação no último capítulo, referente às considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da educação inclusiva, como política, está posto. Ele é o eixo condutor que orienta parte das formações a serem realizadas pelas universidades e secretarias de educação, direcionadas aos educadores em geral e, principalmente, aos professores. É a partir dele que são delineados, também, os objetivos educacionais em grande parte das escolas e dos sistemas de ensino. Preconiza-se que estes devem acolher a diversidade, presente em seu interior, por meio da valorização das diferenças e do respeito a elas. Por diversidade, são consideradas todas as diferenças possíveis de serem encontradas socialmente – assim, referentes a: crença/religião, identidade de gênero, orientação sexual, raça/etnia, constituição corporal, classe social, ritmos de aprendizagem, deficiência ou superdotação, entre tantas outras possíveis.

Não há dúvidas de que a inclusão, como política, representa um grande ganho para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, no movimento de busca pela garantia de seus direitos – direitos esses que são, inclusive, assegurados constitucionalmente, como o direito à educação. Não se pode mais, portanto, recusar a matrícula a alguém com o pretexto de não estar preparado para o trabalho com esse sujeito. Dessa forma, os estudantes com deficiência estão presentes nas escolas e a eles deve ser assegurada uma educação de qualidade, que respeite as suas características e afirme a sua participação, de forma ativa, na construção do conhecimento.

Contudo, tais preceitos, por vezes, não se refletem em práticas no interior das escolas. Não é raro encontrarmos instituições que não recusam a matrícula aos estudantes que têm deficiência, mas que, apesar disso, mantêm práticas segregativas e excludentes – ou, de forma mais otimista, integradoras. Entretanto, isso não se deve somente a uma indisposição dos professores para a realização do trabalho com esses sujeitos. Ao contrário, muitas vezes eles têm a intenção, mas não sabem como lidar com tal situação, que é, ainda, tão nova no cotidiano das escolas. Também há outros fatores que podem contribuir para a não concretização da inclusão, como: a escassez de recursos financeiros, a ausência de adaptação dos prédios escolares e, até mesmo, o preconceito direcionado às pessoas com deficiência. Trata-se, pois, de um processo complexo e multideterminado, para o qual, conforme propôs Sekkel (2003, p. 67), frequentemente não é fornecido suporte eficiente para a implementação:

Não podemos confundir os projetos governamentais com as práticas institucionais: os projetos tratam da inclusão como um objetivo, mas as práticas sociais vigentes são, em muitos sentidos, contraditórias e excludentes. As diretrizes educacionais orientam a inclusão, mas esse

discurso não é acompanhado de um suporte eficiente para sua implementação, o que tem gerado mal-estar entre os professores e provocado situações de sofrimento para aquelas crianças deficientes que são introduzidas nas escolas sem que haja atenção suficiente para com as suas dificuldades e investimento na transformação dos preconceitos vigentes, que antecedem a sua entrada.

Acreditamos que as barreiras atitudinais, referentes ao preconceito e à (in)disposição para o trabalho com estes estudantes, são algumas das mais difíceis de serem transpostas, pois envolvem uma mudança de compreensão em relação a estes sujeitos que, tradicionalmente, em nossa sociedade, foram considerados incapazes, em função das suas limitações. Nesse sentido, é preciso deslocar o foco das suas dificuldades para que possamos, então, identificar as potencialidades do sujeito que se apresenta diante de nós. Devemos, pois, enxergar o indivíduo para além das suas limitações.

Nesse contexto, insere-se a presente pesquisa, para a qual estabelecemos, como objetivo, identificar as representações que os estudantes sem deficiência elaboram sobre a criança com deficiência física diante do estabelecimento de relações interpessoais no cotidiano da escola. Mais especificamente, procuramos identificar os modelos organizadores do pensamento aplicados pelas crianças sem deficiência em relação aos estudantes com deficiência física, diante de uma situação de conflito, bem como verificar as representações elaboradas pelos sujeitos entrevistados a partir da proposta de estabelecimento de relações interpessoais entre os estudantes que não têm deficiência física e aqueles que a possuem. Por fim, intencionamos analisar as representações identificadas tendo em vista suas relações com o preconceito.

Como resultados, observamos algumas manifestações positivas relativas à personagem com deficiência ilustrada no instrumento, como a atribuição de potencialidades a ela, que justificaram a sua escolha pela maioria dos entrevistados, entre as duas personagens representadas. Entretanto, a maior parte das respostas, tanto referentes às escolhas para a realização de atividades quanto aos modelos organizadores do pensamento, teve como base a atribuição de sentimentos negativos e limitações à personagem com deficiência, evidenciando a ação do preconceito, por meio dos processos de estereotipia, estigmatização e discriminação. Houve, ainda, expressiva indicação de respostas fundamentadas no altruísmo – que, a princípio, parece assumir uma perspectiva positiva, mas que, na verdade, apresenta como foco a incapacidade e a inferiorização do indivíduo a quem se destina a ajuda. Nesse sentido, os resultados aqui encontrados se assemelharam aos descritos por outros pesquisadores (WEISERBS e GOTTLIEB, 2000, NASCIMENTO, 2005 e

VASCONCELLOS, 2008), que observaram uma maior propensão, por parte dos estudantes, para estabelecerem relações de auxílio do que de amizade com as pessoas com deficiência.

Outro resultado importante encontrado nas respostas dos estudantes consistiu na revelação da concepção de deficiência desenvolvida por eles: os participantes da pesquisa compreenderam a deficiência e representaram o indivíduo que a possui através do modelo médico. Tal significação foi demonstrada, de forma clara, no submodelo 1C (subdivisão de um dos modelos organizadores do pensamento identificados), que consistiu na identificação da deficiência com uma doença, da qual o sujeito deve se curar para poder realizar aquilo que as suas restrições, decorrentes da deficiência, não permitem. Trata-se de uma representação que centraliza no sujeito a responsabilidade tanto pelas suas limitações quanto pela superação delas, bem como se revela permeada pela ação do preconceito.

A partir das respostas fornecidas pelos participantes, observamos, então, a ausência de uma relação de proximidade entre eles e a criança com deficiência, sendo as representações fundamentadas em estereótipos e indicativas de discriminação. Apesar disso, esta caracterização das representações e dos relacionamentos estabelecidos a partir delas é passível de mudança. Para tanto, é importante que as escolas desenvolvam trabalhos no sentido de minimizar a ação dos estereótipos e de ampliar a capacidade de percepção das potencialidades dos estudantes que têm deficiência, bem como de promover, entre eles, o desenvolvimento de valores como a igualdade de direitos e o respeito às diferenças. Tal trabalho pode resultar na mudança dos modelos organizadores do pensamento aplicados pelos estudantes, por meio da abstração de novos elementos, relacionados às potencialidades dos sujeitos com deficiência, bem como da atribuição de novos significados aos elementos já abstraídos (como a ressignificação do uso da cadeira de rodas, que pode deixar de representar a impotência para significar novas possibilidades de mobilidade, o que permite uma amplitude maior de oportunidades de interação com os demais sujeitos).

Nesta perspectiva, autores como Allport (1954 *apud* MONTEIRO e VENTURA, 1997; RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000) e Amaral (1995) delinearam orientações gerais para a implementação de uma educação efetivamente inclusiva que foram, posteriormente, validadas por outros pesquisadores. Para Allport, o aumento do contato entre grupos sociais distintos – como, no caso do presente estudo, entre crianças com e sem deficiência – possibilita a redução dos estereótipos e da hostilidade entre eles, o que pode favorecer o estabelecimento de relações pacíficas. Contudo, não basta apenas que tal contato seja promovido. É necessário que ele seja realmente apoiado pela instituição que o propõe, que aos seus participantes sejam atribuídos *status* iguais e que sejam desenvolvidas situações

de interdependência mútua entre os grupos – isto é, que dependam da colaboração de todos para serem realizadas –, com o estabelecimento de objetivos comuns.

De forma bastante parecida com a especificada por Allport, Amaral (1995), por sua vez, propôs o desenvolvimento de trabalhos para a viabilização da inclusão, com a efetiva aproximação entre os sujeitos e a revisão dos estereótipos, a partir de três elementos: a permanência dos sujeitos no mesmo ambiente, a realização de atividades comuns e a presença da comunicação realizada de forma horizontal – ou seja, sem o estabelecimento de hierarquias. Esta comunicação é a responsável pelo desenvolvimento da reciprocidade e da igualdade de prestígio entre os membros dos diferentes grupos, responsáveis pelo fomento do desenvolvimento conjunto de seus membros.

A potencialização da comunicação entre os sujeitos se revela, então, como um recurso importante para consolidação da inclusão nas escolas. Acreditamos ser relevante destacar este aspecto, pois o consideramos como uma significativa barreira que se interpõe entre os estudantes sem deficiência e aqueles que a têm (especialmente no caso da deficiência física), bem como entre estes discentes e os profissionais que atuam na escola. Jones (2005) também destacou a comunicação, assim como as habilidades de colaboração, como uma importante competência a ser desenvolvida com estes estudantes para facilitar a sua inserção no grupo, bem como para lidar com as situações de confronto e de resolução de problemas. Nesse sentido, considerando as dificuldades de expressão por meio da voz que muitos sujeitos com deficiência física apresentam, acreditamos que um recurso de grande relevância a ser trabalhado com eles é a Comunicação Aumentativa e Alternativa⁹.

Com vistas à potencialização dos processos inclusivos, Amaral (1995) avançou para além das prescrições referentes às formas mais eficazes de interação entre os grupos. Esta autora defendeu, então, que a efetivação da inclusão exige a superação das iniciativas individuais para que se possa considerar o contexto social e político mais amplo, por meio do desenvolvimento de sistemas de apoio da comunidade. A finalidade de tais sistemas consiste, pois, na eliminação das diversas barreiras que se apresentam às pessoas com deficiência para

⁹ Bersch e Schirmer (2005) definem a Comunicação Aumentativa e Alternativa como “uma das áreas da TA [Tecnologia Assistiva] que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de idéias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com softwares específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. Dessa forma, o aluno com deficiência, passa de uma situação de passividade para outra, a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento”.

que elas possam participar ativamente da vida social e exercer sua cidadania. Ao sugerir tal orientação, Amaral (1995) propõe, na verdade, que a compreensão da deficiência deixe de ser fundamentada no modelo médico, que localiza no sujeito a debilidade, e passe a ser estabelecida a partir do modelo social.

Como explicitamos anteriormente, em nossa pesquisa, os modelos organizadores identificados, aplicados pelos estudantes, foram fundamentados principalmente no modelo médico da deficiência – que foi apropriado da cultura e reforçado por ela, em um processo de retroalimentação. Apesar disso, é preciso que a escola, como parte da sociedade, avance para o desenvolvimento de um entendimento da deficiência a partir do modelo social, por meio da modificação dos significados atribuídos a ela – que passa, nesta perspectiva, a ser compreendida como uma interação entre o sujeito com limitações e o meio em que ele está inserido, na medida em que este ambiente revela a sua maior ou menor capacidade de proporcionar as adaptações necessárias para que todos possam participar da vida em sociedade. Nesse contexto, as limitações decorrentes da deficiência passam a ser significadas como diferenças, como as várias existentes ao considerarmos a diversidade, para as quais a sociedade deve se estruturar com vistas a não torná-las desvantagens. Diante disso, compreendemos ser necessário que a escola reconheça seus modos de lidar com os indivíduos que têm deficiência e perceba as implicações dessa atuação sobre a demarcação de maiores ou menores limitações atribuídas a esses indivíduos.

A partir da verificação, no presente estudo, de representações, referentes à deficiência e às pessoas que a possuem, fundamentadas no modelo médico e nos estereótipos, desdobra-se a seguinte questão: se tais significados manifestam-se de forma tão intensa na escola, como modificá-los? Compreendemos que tal mudança deve ser promovida a partir da criação de espaços, com as crianças, para a reflexão sobre a forma como elas atribuem sentidos tanto à deficiência quanto às relações entre ela e as limitações encontradas pelo sujeito que a possui em sua interação com o ambiente social. A constituição desse espaço de ressignificação por parte dos estudantes pressupõe o estabelecimento de relações de acolhimento e respeito. Assim, na medida em que a reflexão é possibilitada, os estudantes têm a oportunidade de reorganizar os elementos e os significados já existentes, bem como de considerar elementos antes não abstraídos por eles, na formação dos modelos organizadores. Tal processo, aliado à convivência e ao compartilhamento de atividades entre estudantes com e sem deficiência, conforme proposto por Amaral (1995) e Allport (1954 *apud* MONTEIRO e VENTURA, 1997; RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2000), amplia as possibilidades de se

constituir um ambiente efetivamente inclusivo, com benefício para todos os envolvidos no processo.

Para que os professores desenvolvam tais trabalhos com os estudantes com qualidade, é importante que eles também já tenham passado pelo processo de ressignificação de sua ação e assumam a inclusão como um princípio educacional. É preciso, ainda, que o ambiente de trabalho seja acolhedor, para que estes profissionais se sintam à vontade para expor suas crenças e suas vulnerabilidades, para que percebam que podem contribuir para potencializar os trabalhos, assim como para que possam se compreender como parte integrante do grupo. Eles, assim como os outros profissionais da escola, também devem ser incluídos.

Diante disso, percebemos que falar sobre a inclusão na escola consiste em estabelecer relações democráticas neste ambiente educacional, a partir da constituição de um trabalho coletivo que respeite as individualidades dos profissionais e, ao mesmo tempo, que reconheça e valorize as contribuições individuais. Esta ideia foi desenvolvida por Sekkel (2003), que indicou a necessidade do estabelecimento de uma educação orientada para as finalidades humanas, independente da presença de crianças com deficiência na escola. Nas palavras dela, ainda:

Penso que um **ambiente inclusivo** é aquele que é sensível às necessidades das pessoas que nele convivem, que as reconhece e contribui para o bem-estar de cada um. É um ambiente que inspira confiança e provê cuidado: *para todos*. Nesse sentido, não só as crianças serão alvo de atenção, mas também os professores, funcionários, pais e gestores, dentro das possibilidades e dos limites institucionais (SEKKEL, 2003, p. 75. Grifos da autora).

Os resultados da nossa pesquisa indicaram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que inclusão, enquanto política e paradigma educacional, seja refletida no contexto da escola. Os estudantes que convivem com colegas com deficiência, em sala, apresentaram representações permeadas pelo preconceito e pela estigmatização. É necessário compreender tais fundamentos para que possamos consolidar o entendimento da deficiência como uma das muitas diferenças existentes entre os sujeitos, retirando dela o estigma que lhe é associado, atualmente. Trata-se, pois, de uma construção social que equipara a deficiência à patologia e que deve ser superada para que a compreensão dos entraves impostos pelo ambiente social emerja. Tal entendimento é necessário para que a sociedade se implique na construção de contextos efetivamente inclusivos, que prescindam de barreiras tanto atitudinais quanto físicas. Contudo, o alcance desta acessibilidade depende da constituição, nos mais diversos espaços sociais – dentre eles, a escola –, de relações que estejam abertas para a

compreensão e acolhimento da pessoa e para a valorização de um trabalho coletivo, fundamentado em relações democráticas. Destacamos, pois, que o respeito às diferenças e a valorização do sujeito devem ser considerados independente da presença da deficiência.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Suselei A. B. **Estados emocionais e modelos organizadores do pensamento: um estudo sobre violência de gênero**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

ALLPORT, Gordon W. Prejudice: a problem in psychological and social causation. **Journal of Social Issues**, v. 6, n. S4, p. 1-26, dez/1950.

ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n 2, p. 155-165, 2002.

AMARAL, Lígia A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMARAL, Lígia A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, Marta K., SOUZA, Denise T. R. e REGO, Teresa C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

AMARAL, Lígia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998, 3 ed., p. 11-30.

AMARAL, Tatiana P. do. **Recuperando a história de quem já foi aluno “especial”**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1998.

ARAÚJO, Valéria A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 137-153, jul./dez. 2000.

BAMPI, Luciana N. S., GUILHEM, Dirce e ALVES, Elioenai D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n 4, p. 816-823, jul-ago 2010.

BATISTA, Marcus W. e ENUMO, Sônia R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BERSCH, Rita e SCHIRMER, Carolina. Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005, p. 87-92.

BOUÇAS, Sandra R. S. B. **Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 09/05/2012.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociações sem fim**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.

CABRAL, Fernanda A. **Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2011.

CAMINO, Leoncio, SILVA, Patrícia e MACHADO, Aline. As novas formas de preconceito racial no Brasil: estudos exploratórios. In: LIMA, Marcus E. O. e PEREIRA, Marcos E. **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 121-140. Disponível em:
<http://marcuseugenio.wordpress.com/principais-publicacoes/>. Acesso em: 14/10/2012.

CAMINO, Leoncio, SILVA, Patrícia; MACHADO, Aline e PEREIRA, Cícero. A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. **Revista Psicologia Política**, v. 1, n. 1, p. 13-36, jan/jun 2001.

CASCO, Ricardo. **Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2007.

CROCHÍK, José L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2011a.

CROCHÍK, José L. (coord.). **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011b.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVINE, Patricia G. Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 56, n. 1, p. 5-18, 1989.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (FENAPAES). Um pouco de história do movimento das APAES. Disponível em: <<http://www.apaebrazil.org.br/arquivo.phtml?a=18872>>. Acesso em: 26/08/2013.

FERREIRA, Maria C. A Psicologia Social Contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n° especial, pp. 51-64, 2010.

FERREIRA, Maria E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007.

FRANÇA, Dalila X. e MONTEIRO, Maria B. As novas expressões de racismo na infância. In: LIMA, Marcus E. O. e PEREIRA, Marcos E. **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. Salvador: EDUFBa, 2004, p. 141-163. Disponível em: <http://marcuseugenio.wordpress.com/principais-publicacoes/>. Acesso em: 14/10/2012.

GLAT, Rosana. Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 89-94, 1995.

GLAT, Rosana e FERNANDES, Edicléa 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**, n. 1, p. 35-39, out./2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOODWIN, Stephanie A., GUBIN, Alexandra, FISKE, Susan T. e YZERBYT, Vincent Y. Power Can Bias Impression Processes: Stereotyping Subordinates by Default and by Design. **Group Processes & Intergroup Relations**, v. 3, n. 3, p. 227-256, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998, 3 ed, p. 119-134.

JACQUES, N.; WILTON, K. e TOWNSEND, M. Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. **Journal of Intellectual Disability Research**, n. 42, p. 29-46, 1998.

JONES, Phyllis. Inclusion: lessons from the children. **British Journal of Special Education**, v. 32, n. 2, p. 60-66, 2005.

KASSAR, Mônica C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KATZ, Jennifer e MIRENDA, Pat. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. **International Journal of Special Education**, v. 17, n. 2, 2002.

KROKOSZ, Marcelo. **AIDS na escola: representações docentes sobre o cotidiano dos alunos e alunas soropositivos**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

KRÜEGER, Helmuth. Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In: LIMA, Marcus E. O. e PEREIRA, Marcos E. **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 23-41. Disponível em: <http://marcuseugenio.wordpress.com/principais-publicacoes/>. Acesso em: 14/10/2012.

LA TAILLE, Yves de *et al.* Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, p. 43-55, ago/1992.

LEMOS-DE-SOUZA, Leonardo. **Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

LEMOS-DE-SOUZA, Leonardo. Modelos organizadores, sujeito e educação: considerações a partir do pensamento complexo. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 1, p. 283-295, 2009.

LEONARDO, Nilza S. T., BRAY, Cristiane T. e ROSSATO, Solange P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p.289-306, mai.-ago./2009.

LIMA, Francisco J. L. e SILVA, Fabiana T. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga S. H. (org.). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Canoas: Ed. ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008.

LIMA, Marcus E. O. e VALA, Jorge. Serão os estereótipos e o preconceito inevitáveis? O monstro da automaticidade. In: LIMA, Marcus E. O. e PEREIRA, Marcos E. **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 43-70. Disponível em: <http://marcuseugenio.wordpress.com/principais-publicacoes/>. Acesso em: 14/10/2012.

MACHADO, Adriana M.; ALMEIDA, Izabel e SARAIVA, Luís Fernando O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação inclusiva: experiências profissionais em psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009, p. 21-36.

MAGALHÃES, Rita C. B. P. e RUIZ, Erasmo M. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p.125-142, maio-ago/2011. Edição Especial.

MARTINS, Silvia M. P. **Cultura e gênero: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

MENDES, Enicéia. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças: resultados 2012**. Disponível em: http://www.oei.es/inclusivamapfre/oei_revista_final.pdf. Acesso em: 02/01/2014.

MONTEITH, Margo J. Self-regulation of prejudiced responses: implications for progress in prejudice-reduction efforts. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 65, n. 3, p. 469-485, 1993.

MONTEIRO, Maria B., VALA, Jorge e LIMA, Maria L. Conflitos entre grupos com interfaces orgânicas em contexto organizacional – um programa de investigação. **Análise Psicológica**, v. 6, n. 3-4, p. 367-380, 1988.

MONTEIRO, Maria B. e VENTURA, Paulo. A escola faz diferença? Práticas maternas e o desenvolvimento da noção de pessoa nas crianças. In: MONTEIRO, Maria B. e CASTRO, Paula (orgs.). **Cada cabeça sua sentença: ideias dos adultos sobre as crianças**. Oeiras/Portugal: Celta, 1997, p. 171-198.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva, BOVET, Magali e LEAL, Aurora. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da UNICAMP; 2002.

NASCIMENTO, Luciana M. **A amizade na escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Blumenau 2005.

OHL, Nathalie G.; ANGELUCCI, Carla B.; NICOLAU, Aneline M. e HONDA, Caroline. Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 243-250, jul-dez/2009.

OLIVEIRA, Ivanilde A. Espaço escolar: território de construção de representações e identidades. **Trilhas**, v. 1, n. 2, p. 9-15, nov/2000.

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

OPERARIO, Dom e FISKE, Susan T. Social cognition permeates social psychology: motivated mental processes guide the study of human social behavior. **Asian Journal of Social Psychology**, v. 2, p. 63-78, 1999.

PÁTARO, Cristina S. O. **Cultura e sujeito: o papel das crenças na organização do pensamento humano**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

PÁTARO, Cristina S. O. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Marcos E. Introdução à Cognição Social. **Os estereótipos e a psicologia social** (blog). 25/02/2008. Disponível em: <http://estereotipos.net/2008/02/25/conceitos-fundamentais-avaro-cognitivo/>. Acesso em: 26/07/2013.

PEREIRA, Marcos E. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002. Disponível em: <http://estereotipos.net/2008/03/07/conceitos-fundamentais-preconceitos-e-discriminacao/>. Acesso em: 23/07/2013.

PICCOLO, Gustavo M. e MENDES, Enicéia G. Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a deficiência. **Póiesis Pedagógica**, v. 10, n. 1, p. 46-63; jan-jun/2012.

PINHEIRO, Viviane P. G. **A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

PINTO, Fausto E. M. **Por detrás dos seus olhos: a afetividade na organização do raciocínio humano**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

PRIETO, Rosângela G. (org.). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais da 27ª ANPED**, Caxambu, 2004, p. 1-146.

PUPO, Kátia R. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Aroldo, ASSMAR, Eveline M. L. e JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2000, 24 ed.

RODWELL, Mary K. Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. **Revista FAEEBA**, n. 2, p. 125-141, jan-jun/1994.

SALE, Paul e CAREY, Doris M. The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. **Exceptional Children**, v. 62, n. 1, p. 6-19, set/1995.

SALLES, Leila M. F. e SILVA, Joyce M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência o âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, vol. 30, p. 149-166, janeiro-junho/2008.

SÁNCHEZ, Pilar A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, n. 1, p. 7-18, out./2005.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: o paradigma do século 21. . **Inclusão: Revista da Educação Especial**, n. 1, p. 19-23, out./2005.

SASTRE, Genoveva e MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Divisão de Educação Especial. **Relatório dos trabalhos desenvolvidos na Educação Especial – 2008**. Não publicado, Rondonópolis, 2008.

SEKKEL, Marie Claire. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2003.

SILVA, Maria O. M. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 135-153, 2009.

STACH-HAERTEL, Brigitte U. **A constituição de subjetividades legitimadoras das desigualdades de gênero: um estudo a partir de referenciais da Psicologia e Educação**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

TESSARO, Nilza S.; WARICODA, Ana S. R.; BOLONHEIS, Renata C. M. e ROSA, Ana Paula B. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2005.

TOLEDO, Karina. Impacto da educação inclusiva na pré-escola é avaliado em pesquisa. **Agência FAPESP**. Publicado em 12/07/2012. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/15867>. Acesso em: 12/07/2012.

VASCONCELLOS, Karina M. **Convivendo com a alteridade: representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2008.

VASCONCELLOS, Karina M.; SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Angela M. O. A representação social do aluno com deficiência na educação inclusiva: o olhar das crianças. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 2, p. 277-287, jul.-dez./2011.

VASCONCELLOS, Mário S.; ARANTES, Valéria A.; LEMOS DE SOUZA, Leonardo; TREVISOL, Maria T. C.; BELLOTO, Maria E. Juízos e valores morais: a perspectiva de

investigação dos modelos organizadores do pensamento. *Paidéia*, v. 20, n. 46, p. 207-217, maio-ago/2010.

VIANA, Cláudia e RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998, 3 ed, p. 93-105.

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

WEISERBS, Barbara e GOTTLIEB, Jay. The effect of perceived duration of physical disability on attitudes of school children toward friendship and helping. **Journal of Psychology**, v. 134, n. 3, p. 343-345, 2000.