

O QUE PENSAM E SENTEM CRIANÇAS NÃO DEFICIENTES EM RELAÇÃO ÀS DEFICIÊNCIAS E À INCLUSÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Camila Mugnai Vieira *
Fátima Elisabeth Denari **

RESUMO

O presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica de estudos sobre concepções e atitudes de crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão. Os principais resultados são apresentados, com o intuito de realizar algumas reflexões sobre o tema. De modo geral, as pesquisas indicam uma falta de conhecimento das crianças em relação às deficiências, e determinadas deficiências parecem ser percebidas mais facilmente que outras. Alguns estudos indicam que as crianças reproduzem as concepções sociais sobre as pessoas com deficiência e as vêem como dependentes e incapazes. Os dados coletados sobre a escolarização de crianças com deficiência, a aceitação social delas e as atitudes em relação à inclusão são bastante diversos. Apesar de os resultados ainda serem variados e até contraditórios, a maioria dos estudos indica que o contato com pessoas deficientes e o acesso a informações sobre o tema podem contribuir para a construção de concepções mais adequadas e atitudes positivas. Os resultados também apontam para a necessidade de ampliação de pesquisas e intervenções sobre o tema.

Palavras-chave: Atitudes sociais – Concepções – Crianças – Deficiências – Inclusão

ABSTRACT

WHAT CHILDREN WITHOUT DISABILITIES THINK AND FEEL ABOUT DISABILITIES AND INCLUSION: A REVIEW OF LITERATURE

The present article presents a review of literature of conceptions and attitudes of children without disabilities concerning disabilities and inclusion. Our study

* Psicóloga formada pela Universidade Estadual de Londrina, atua no Ambulatório de Saúde Mental da Prefeitura de Cândido Mota-SP. Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Endereço para correspondência: Rua Coronel Siqueira Reis, 45, Jardim Estoril – 17514-320 Marília-SP. E-mail: camilamugnai@gmail.com

** Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Doutora em Educação, área de Metodologia de Ensino, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Professora adjunta do Depto. de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Rodovia Washington Luis, Km 235 – 13565-905 São Carlos/SP. E-mail: fadenari@terra.com.br

reveals lack of information about disabilities, and that some disabilities seem to be perceived more easily than others. Some studies indicate that the children reproduce social conceptions about people with disabilities, as they see them as incapable and dependent. The data collected about education of children with disabilities, their social acceptance and attitudes toward inclusion are very diverse. Although the results are still varied and sometimes contradictory, the majority of the studies indicates that contact with people with disabilities and access to information about the subject can contribute to the construction of more appropriate conceptions and positive attitudes. The results also indicate the necessity to develop more research and intervention about this subject.

Keywords: Social attitudes – Conceptions – Children – Disabilities – Inclusion

Introdução

A proposta da educação inclusiva baseia-se nos pressupostos de que todos podem e devem fazer parte da vida escolar comunitária, tendo suas necessidades educacionais e sociais atendidas. Propõe-se que se escolarize na rede regular de ensino todas as crianças, buscando recursos do ensino comum sempre que possível, na direção de uma participação cada vez mais integral com os demais alunos.

Stainback e Stainback (1999) apontam que, para se efetivar uma real inclusão educacional e social, são necessárias muitas transformações nos âmbitos políticos, curriculares, estruturais, ideológicos, de formação e capacitação profissional, entre outros.

Além destes, há outro aspecto que merece atenção quando se fala em inclusão, que é o aspecto social, as relações humanas envolvidas no processo. A inclusão refere-se a interações entre pessoas que possuem crenças, valores e atitudes construídas socialmente ao longo da história de sua cultura e de sua vida, e que perpassam sua forma de entender o mundo e relacionar-se com a diversidade humana.

Considerando tais aspectos, torna-se fundamental a ampliação de estudos que não se ocupem apenas das pessoas com necessidades educacionais especiais ou com deficiência, mas também das relações que estas mantêm com o mundo à sua volta, e das representações e atitudes construídas na sociedade acerca dos deficientes, que interferem no processo de inclusão.

O presente trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado (VIEIRA, 2006)¹ que teve como objetivos analisar concepções, sentimentos e atitudes de crianças não deficientes sobre a deficiência mental e a inclusão, e avaliar os efeitos de um programa informativo que trata da temática. Neste artigo será apresentada uma revisão bibliográfica de estudos realizados em diferentes países sobre concepções e atitudes infantis em relação às deficiências e à inclusão, com a síntese dos principais resultados encontrados, com o intuito de realizar algumas reflexões sobre o tema.

O processo de estigmatização: aspectos da aprendizagem e do contexto social

As pessoas aprendem desde muito cedo valores, noções de normalidade e anormalidade, a julgar o que é belo e feio e o que é certo e errado. Aprende-se por orientação direta dos parentes e professores, por regras sociais, por observação de modelos, por mensagens veiculadas na mídia ou em livros infantis. Assim, as crianças aprendem quais os grupos estigmatizados e os estereótipos sobre estes. Segundo Coleman (1986), as crianças usam a reação emocional e as interpretações alheias para formar suas próprias.

¹ Pesquisa financiada pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na forma de Bolsa de Mestrado PROESP.

Pensando no desenvolvimento infantil, o estigma pode estar relacionado a vários processos de aprendizado e socialização. Dentre os principais, estão: capacidade de discriminar o “eu” do “não eu”, pessoa de não pessoa, e uma pessoa da outra; capacidade de categorizá-las em grupos; formação da própria identidade; interpretação do comportamento dos outros; e respostas diferentes às discriminações feitas (SIGELMAN e SINGLETON, 1986).

Sigelman e Singleton (1986) discutem resultados de estudos na área de desenvolvimento que indicam que dos sete meses até os três anos a criança desenvolve a diferenciação clara e o tratamento distinto entre pessoas conhecidas e desconhecidas. Assim, desde muito cedo, as crianças criam esquemas ou modelos cognitivos para categorização. Por volta do final do primeiro ano geralmente ocorre a chamada ansiedade frente ao estranho. Conseqüentemente, diante de uma pessoa desconhecida, ou que a criança não discrimina em sua gama de categorias cognitivas, ela pode reagir com medo, rejeição, ou choro. Isso ocorre pelo perigo que o estranho representa, pela incerteza e insegurança que gera, necessitando a criança defender-se. Além do mais, as reações dos pais diante de estranhos podem influenciar as reações infantis. Não se entende que essa reação ao estranho possa se transformar em estigmatização, embora reações desta ordem possam conter um tipo de protótipo para ela, que indicaria que todas as pessoas têm um potencial para a estigmatização e que o seu desenvolvimento vai depender da experiência social no crescimento (SIGELMAN e SINGLETON, 1986).

Algumas teorias do desenvolvimento podem auxiliar na compreensão de como as pessoas estigmatizam determinados grupos em função de sua maturação enquanto seres humanos e de suas experiências específicas de aprendizagem desde a infância. Essas teorias podem auxiliar na compreensão de como as crianças se sentem e agem diante de pessoas com deficiência, uma vez que os deficientes formam um grupo bastante estigmatizado na sociedade atual.

Sigelman e Singleton (1986) descrevem algumas teorias sobre o tema, entre elas a teoria psicanalítica, baseada nos preceitos de Freud e

desenvolvida posteriormente por Adorno; a teoria da aprendizagem social, de Bandura e Mischel; e a teoria do desenvolvimento cognitivo, de Piaget.

Segundo a teoria psicanalítica, a estigmatização reflete conflitos internos originados em experiências da tenra infância, possivelmente a restrição aos impulsos sexuais. A estigmatização seria a expressão de mecanismos de defesa, como a projeção, ou seja, atribuir ao outro características suas, e o deslocamento, que se refere à expressão de frustração ou a sentimentos negativos com relação a um grupo, não sendo possível expressá-los com relação ao real grupo que os originou. Esses conflitos internos podem gerar uma “personalidade autoritária”, uma pessoa hostil e rígida diante das diferenças, o que resulta na restrição de suas interações sociais. A maior importância dessa teoria parece ser a retomada dos aspectos emocionais, muitas vezes negligenciados.

A teoria da aprendizagem social defende que o aprendizado da estigmatização ocorre como o aprendizado de outros comportamentos, por meio da observação de modelos e especialmente devido às consequências dos comportamentos, que vão mantê-los ou diminuir sua frequência. Dessa maneira, o fundamental em tal teoria é a importância dada ao ambiente social.

Segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo, as crianças constroem o conhecimento internamente em função da maturação e das experiências de interação. São desenvolvidos estágios subseqüentes do conhecimento, qualitativamente diferentes, que seriam bases universais do desenvolvimento infantil. A estigmatização se desenvolveria nesse processo de construção do conhecimento pelas crianças, assim como o desenvolvimento de sua moralidade (SIGELMAN e SINGLETON, 1986).

Apesar das variadas explicações que podem auxiliar na compreensão das reações das pessoas sem deficiência diante das com deficiência, pode-se dizer que elas englobam elementos cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais, desenvolvidos de acordo com a interação de aspectos maturacionais com o meio ambiente, a cultura e o momento sócio-histórico. Pode-se

afirmar também que, independentemente dos mecanismos que geram tais reações, de um modo geral elas criam “barreiras atitudinais”. Essas barreiras são ações ou comportamentos discriminatórios dirigidos a algo ou alguém, que se concretizam nas relações interpessoais baseadas em estereótipos e que funcionam como “entrepostos” entre as pessoas. São baseadas no desconhecimento vivencial e intelectual e têm como componentes ambivalentes emoções e opiniões ambíguas (AMARAL, 1996).

Segundo Coll e Miras (1995), em um estudo específico da interação entre alunos e professores, as pessoas constroem representações umas das outras em suas interações, baseadas na história pessoal, nos valores e na cultura de cada um. Isso ocorre mediante diferentes mecanismos: por informações prévias cedidas por terceiros, pela observação mútua direta de suas características e seus comportamentos, marcada pela impressão inicial, e por uma observação continuada.

Concepções e atitudes infantis em relação à deficiência: o que dizem as pesquisas

Magiati, Dockrell e Logotheti (2002) realizaram um estudo na Grécia com 83 crianças de oito a onze anos sobre a variedade de deficiências, sua natureza e causas. As crianças foram entrevistadas e avaliadas por uma escala, e muitas delas apresentaram respostas inapropriadas ou não souberam responder às questões. Com relação aos tipos de deficiências aos quais as crianças se referiram, 70% foram deficiências físicas e apenas 18% problemas cognitivos ou mentais. Segundo os autores, além de as crianças perceberem mais rapidamente as deficiências com características mais visíveis, as identificam porque geralmente estas exigem mais técnicas e equipamentos diferenciados, possíveis de serem observados, como por exemplo cadeira de rodas, máquina de escrita Braille, linguagem de sinais, próteses, entre outros. As crianças apresentaram concepções estereotipadas sobre as implicações sociais

e emocionais das deficiências, indicando ver pessoas com deficiência como indivíduos tristes, sem amigos, incapazes de brincar. Quanto ao futuro, também foram apresentadas visões pessimistas de que as pessoas com deficiência não poderão trabalhar nem manter relacionamentos afetivos mais íntimos.

Ferreira (1998) realizou um estudo com 100 crianças de cinco a oito anos, alunas da pré-escola e da primeira série das redes municipal, estadual e particular da cidade de Londrina-PR, com o objetivo de investigar suas concepções acerca da deficiência mental. Os resultados revelaram uma ausência de informações sobre deficiência por parte das crianças participantes. A partir disso, a autora desenvolveu um programa informativo sobre o tema por meio da realização de diversas atividades educacionais e lúdicas, cujos dados, de modo geral, indicaram transformações consideráveis nas concepções, atitudes e sentimentos das crianças a ele submetidas, indicando uma assimilação dos conteúdos trabalhados. Participaram do programa 148 crianças da pré-escola e primeira série, sendo que esse trabalho representa uma das primeiras intervenções acerca do tema no Brasil.

Marques, Moreira, Maria e Passos (1999) em uma pesquisa realizada com crianças da rede pública municipal de Juiz de Fora-MG sobre suas concepções a respeito da deficiência observaram que as crianças relacionam a deficiência à falta, ausência e especificamente um corpo imperfeito. Assim, aspectos de maior visibilidade foram mais citados entre as crianças na definição de deficiência. Muitas delas apresentaram uma visão do deficiente como extremamente dependente, inclusive para realizar atividades básicas. Com relação ao futuro as crianças entrevistadas também disseram que as pessoas com deficiência não podiam trabalhar, partindo da ideia de déficit social. Algumas sugeriram adaptações e possibilidades de trabalho, segundo determinadas condições, como a escolha de atividades adequadas e utilização de equipamentos.

Algumas diferenças quanto às idades puderam ser observadas. As crianças de sete a

ressaltaram a falta, a ausência de membros ou funções; as de oito anos citaram a necessidade de cura para a convivência social; as de nove anos mostraram-se dispostas a ajudar; e as mais velhas apresentaram discursos de caridade e demonstraram ter piedade pelas pessoas com deficiência, devido à sua impossibilidade de viver uma vida normal. A maioria das crianças não acredita na escolarização de todos deficientes, em função de alguns tipos de deficiência que impossibilitam a realização de algumas atividades escolares. Elas falaram das necessidades de ajuda às pessoas com deficiência e de sua disponibilidade em ajudá-las. Os pesquisadores interpretaram esses relatos como uma combinação de sentimentos de solidariedade e piedade.

Lewis (1995) desenvolveu várias pesquisas com crianças acerca do tema, na Inglaterra. Entre algumas de suas descobertas pode-se destacar que, quando as crianças são questionadas para descrever pessoas com deficiência, geralmente citam a deficiência física, por ser a mais facilmente reconhecida e compreendida. As crianças de até cinco anos percebem a deficiência física e as deficiências sensoriais, enquanto os problemas emocionais só são percebidos a partir dos oito anos. Segundo Lewis (1995), se a criança tem familiaridade com uma deficiência, pode generalizar características desta para outras deficiências que não conhece.

Diamond e Kensinger (2002), nos Estados Unidos, entrevistaram 21 crianças pré-escolares após estas assistirem a vídeos sobre crianças com deficiência física e outras com Síndrome de Down. A deficiência física foi mais percebida e compreendida que a deficiência mental. Nesse estudo, algumas crianças verbalizaram que as crianças com Síndrome de Down teriam conseguido realizar as atividades no vídeo se tivessem se esforçado mais, evidenciando uma incompreensão da deficiência mental.

Martins (1999) entrevistou 64 crianças do ciclo I do ensino fundamental de escolas de Marília-SP sobre diferentes aspectos da inclusão de alunos com deficiência, sendo metade dos alunos entrevistados de escolas com clas-

ses especiais para deficientes e a outra metade de escolas sem alunos deficientes. Muitas crianças apresentaram dificuldades em responder se conheciam uma pessoa com deficiência e de caracterizar a pessoa conhecida, mesmo aquelas que estudavam em escolas com classes especiais. Assim, a autora concluiu que, apesar de freqüentarem o mesmo espaço escolar, as crianças pareciam não estar interagindo. Alguns alunos deram a impressão de não ter conseguido caracterizar as pessoas com deficiência que conheciam pela invisibilidade da deficiência. E várias crianças (43,9%) descreveram os deficientes pelas características negativas observadas, como anomalias e limitações. No mesmo estudo, o deficiente foi descrito como incapaz e improdutivo, dependendo de ajuda não apenas nas questões acadêmicas, mas também no atendimento a necessidades básicas. Quanto à possibilidade de as crianças com deficiência estudarem, a grande maioria (48 de 64 no total) respondeu positivamente, enquanto treze responderam negativamente e três colocaram restrições. Todavia, 65,4% responderam que as crianças deveriam estudar em escolas ou classes de ensino especial, enquanto 28,8% responderam que deveriam estudar em escolas e classes comuns. Entre os motivos apresentados pelos alunos para não estudarem com crianças com deficiência foram citadas as dificuldades acadêmicas e o possível aumento de trabalho para os professores e todos os colegas. Nenhum aluno citou a possibilidade de o professor de ensino especial participar da inclusão ou trabalhar conjuntamente com o professor do ensino comum.

Batista e Enumo (2004) estudaram a interação entre alunos com deficiência mental e seus colegas de sala, em escolas de Vitória-ES, por meio de testes sociométricos e filmagens das interações. A pesquisa indicou que as crianças com deficiência mental foram menos aceitas, mais rejeitadas e permaneceram isoladas dos demais alunos da sala.

Resultados semelhantes foram encontrados na Austrália por Roberts e Zubrick (1993), em cujo estudo foram levantados apontamentos negativos sobre alunos com deficiência por parte

ressaltaram a falta, a ausência de membros ou funções; as de oito anos citaram a necessidade de cura para a convivência social; as de nove anos mostraram-se dispostas a ajudar; e as mais velhas apresentaram discursos de caridade e demonstraram ter piedade pelas pessoas com deficiência, devido à sua impossibilidade de viver uma vida normal. A maioria das crianças não acredita na escolarização de todos deficientes, em função de alguns tipos de deficiência que impossibilitam a realização de algumas atividades escolares. Elas falaram das necessidades de ajuda às pessoas com deficiência e de sua disponibilidade em ajudá-las. Os pesquisadores interpretaram esses relatos como uma combinação de sentimentos de solidariedade e piedade.

Lewis (1995) desenvolveu várias pesquisas com crianças acerca do tema, na Inglaterra. Entre algumas de suas descobertas pode-se destacar que, quando as crianças são questionadas para descrever pessoas com deficiência, geralmente citam a deficiência física, por ser a mais facilmente reconhecida e compreendida. As crianças de até cinco anos percebem a deficiência física e as deficiências sensoriais, enquanto os problemas emocionais só são percebidos a partir dos oito anos. Segundo Lewis (1995), se a criança tem familiaridade com uma deficiência, pode generalizar características desta para outras deficiências que não conhece.

Diamond e Kensinger (2002), nos Estados Unidos, entrevistaram 21 crianças pré-escolares após estas assistirem a vídeos sobre crianças com deficiência física e outras com Síndrome de Down. A deficiência física foi mais percebida e compreendida que a deficiência mental. Nesse estudo, algumas crianças verbalizaram que as crianças com Síndrome de Down teriam conseguido realizar as atividades no vídeo se tivessem se esforçado mais, evidenciando uma incompreensão da deficiência mental.

Martins (1999) entrevistou 64 crianças do ciclo I do ensino fundamental de escolas de Marília-SP sobre diferentes aspectos da inclusão de alunos com deficiência, sendo metade dos alunos entrevistados de escolas com clas-

ses especiais para deficientes e a outra metade de escolas sem alunos deficientes. Muitas crianças apresentaram dificuldades em responder se conheciam uma pessoa com deficiência e de caracterizar a pessoa conhecida, mesmo aquelas que estudavam em escolas com classes especiais. Assim, a autora concluiu que, apesar de frequentarem o mesmo espaço escolar, as crianças pareciam não estar interagindo. Alguns alunos deram a impressão de não ter conseguido caracterizar as pessoas com deficiência que conheciam pela invisibilidade da deficiência. E várias crianças (43,9%) descreveram os deficientes pelas características negativas observadas, como anomalias e limitações. No mesmo estudo, o deficiente foi descrito como incapaz e improdutivo, dependendo de ajuda não apenas nas questões acadêmicas, mas também no atendimento a necessidades básicas. Quanto à possibilidade de as crianças com deficiência estudarem, a grande maioria (48 de 64 no total) respondeu positivamente, enquanto treze responderam negativamente e três colocaram restrições. Todavia, 65,4% responderam que as crianças deveriam estudar em escolas ou classes de ensino especial, enquanto 28,8% responderam que deveriam estudar em escolas e classes comuns. Entre os motivos apresentados pelos alunos para não estudarem com crianças com deficiência foram citadas as dificuldades acadêmicas e o possível aumento de trabalho para os professores e todos os colegas. Nenhum aluno citou a possibilidade de o professor de ensino especial participar da inclusão ou trabalhar conjuntamente com o professor do ensino comum.

Batista e Enumo (2004) estudaram a interação entre alunos com deficiência mental e seus colegas de sala, em escolas de Vitória-ES, por meio de testes sociométricos e filmagens das interações. A pesquisa indicou que as crianças com deficiência mental foram menos aceitas, mais rejeitadas e permaneceram isoladas dos demais alunos da sala.

Resultados semelhantes foram encontrados na Austrália por Roberts e Zubrick (1993), em cujo estudo foram levantados apontamentos negativos sobre alunos com deficiência por parte

de alunos sem deficiência, que relacionaram comportamentos inadequados e problemas acadêmicos percebidos à sua aceitação do deficiente. Ray (1985) também evidenciou concepções negativas dos alunos sem deficiência com relação aos deficientes.

Roberts, Pratt e Leach (1991) observaram a interação de crianças com deficiência, integradas a uma escola comum. Os dados indicaram que as crianças com deficiência não interagiram diferentemente das outras na sala de aula e com seus professores. Porém, nos recreios, essas crianças não eram tão solicitadas quanto as outras e mostravam-se isoladas ou interagindo com adultos.

Glat (1995), no Rio de Janeiro, coletou relatos de crianças que temiam a contaminação pela criança com deficiência. Além desses dados, pais de crianças sem deficiência disseram sentir-se temerosos com a interação de seus filhos com crianças com deficiência na sala de aula, supondo que seus filhos poderiam imitar comportamentos inadequados ou ter seu desenvolvimento comprometido.

Mulderij (1996), na Holanda, apresenta resultados semelhantes aos de Roberts et al. (1991), nos quais crianças já indicam “barreiras atitudinais” pelo desconhecimento ou não compreensão da deficiência, excluindo os colegas com deficiência de situações de jogos. As atividades comuns da infância, como brincar, são essenciais para socialização. As crianças com deficiência geralmente não participam de tais atividades, apenas interagem com familiares e profissionais. Em instituições especiais e ambientes restritos, as crianças com deficiência diminuem suas possibilidades de aprendizado de iniciação e manutenção de amizades com crianças não-deficientes. Mulderij (1996) relatou que algumas limitações do corpo impossibilitam a participação de crianças com deficiência em algumas brincadeiras, mas a não aceitação delas nas brincadeiras não ocorre apenas por esse motivo, mas também apenas com a justificativa de serem deficientes. Segundo a pesquisadora, as crianças com deficiência podem necessitar de um tempo maior para aprender as brincadeiras ou para se adaptar a elas, e

podem precisar de ajuda em alguns momentos. Isso pode cansar ou irritar algumas das outras crianças, que não estão acostumadas a esperar, ter paciência ou tolerância.

Bussab (1997), de São Paulo, discute estudos experimentais sobre comportamentos pró-sociais em crianças. A empatia é vista em muitos estudos como mediadora de comportamentos pró-sociais e de ajuda. Porém, altos níveis de angústia diante do sofrimento do outro revelaram-se prejudiciais aos comportamentos de ajuda, tendo as crianças a tendência de focalizar-se em seus próprios sentimentos em detrimento do outro nestas situações. No entanto, outras pesquisas descritas pela autora mostram resultados contrários e relacionam a ansiedade diante do sofrimento do outro a um preocupação com ele e um aumento do comportamento de ajuda. Alguns estudos citados pela autora mostram diferenças quanto ao gênero, sendo que na pré-escola as meninas demonstram mais comportamentos sociais que os meninos.

Lee, Yoo e Bak (2003) realizaram, na Coreia, observações de pares formados por crianças sem deficiência e crianças com deficiência, comparando-os com pares formados apenas por crianças sem deficiência. Os autores levantaram, como principais tipos de interação social relatados por crianças sem deficiência com relação a crianças com deficiência, o “brincar juntos” e “ajudar o outro”, que revela a possibilidade de relacionamento de troca nas amizades e de interações baseadas na ajuda prestada pela criança sem deficiência à deficiente.

York et al. (1992) entrevistaram crianças de ensino comum que estudavam em classes com alunos deficientes integrados, nos Estados Unidos. As crianças mostraram reconhecer atributos positivos dos deficientes, ter respeito por eles enquanto indivíduos e estar dispostas a auxiliá-los. A grande maioria das crianças (89,5%) mostrou-se a favor da integração, e a função da importância para os deficientes estar entre os normais e para os alunos sem deficiência aprenderem mais sobre seus colegas com deficiência. Apesar de a maioria se

favor da integração, muitos (78,4%) restringiram a participação dos deficientes a algumas aulas.

Krajewski, Hyde e O'keeffe (2002) estudaram as mudanças ocorridas nas concepções de jovens estudantes americanos de 1987 a 1998, referentes às deficiências, utilizando um inventário multidimensional, com escalas que avaliaram questões sobre integração, direitos, crenças e proximidade social. Os resultados indicaram distinções quanto ao gênero, tendo as mulheres apresentado atitudes mais positivas que os homens. Uma importante diferença encontrada no período foi um aumento nas atitudes positivas de todos, mas especialmente nas dos homens. Os autores atribuem essas mudanças às transformações nas escolas e ao crescimento dos ambientes inclusivos de 1987 a 1998.

Vayer e Roncin (1989) realizaram um estudo com crianças de quarta e quinta séries de classes com deficientes integrados, na França. Em seus relatos, as crianças participantes disseram que as crianças deficientes precisam ser ajudadas, e apresentaram certa culpabilidade nas respostas, algumas se sentindo capazes de ajudar e outras não. Outro tema comum foi o medo, especialmente relacionado à reação da sociedade à deficiência. As crianças não se sentiam superiores aos deficientes, recusavam-se a fazer um julgamento negativo sobre o comportamento deles, e a deficiência era vista como injustiça. Ainda no estudo de Vayer e Roncin (1989), a maioria das crianças disse que os deficientes deviam ficar entre os normais, e que a integração era benéfica também para os pais. A tendência à zombaria foi reconhecida, mas passageira. As crianças falaram da necessidade de os adultos, especialmente os professores, darem mais atenção a tais alunos e apresentaram as mesmas atitudes de procura, aceitação e tolerância com relação aos deficientes quando comparados com outras crianças sem deficiência. Os autores apontam o recreio como um momento fundamental, no qual a interação pode ser enriquecida.

Tamm e Prellwitz (2001) realizaram um estudo na Suécia com quarenta e oito crianças pré-escolares e do primário, com a utilização

de desenhos e figuras para serem avaliados por elas. Os participantes indicaram atitudes positivas, visão das habilidades dos deficientes, disponibilidade para brincar e ajudar, diferentemente de alguns estudos que mostram isolamento e rejeição (BATISTA e ENUMO, 2004, RAY, 1985, ROBERTS e ZUBRICK, 1993). Segundo Tamm e Prellwitz (2001), pode ser que isso tenha ocorrido por essa ser uma situação hipotética e não real. As crianças, de modo geral, perceberam os obstáculos que as crianças com deficiência física enfrentam. Houve diferenças de gênero quanto às sugestões feitas, sendo que os meninos referiram-se mais à necessidade de equipamentos e as meninas à ajuda e serviços humanos. Também foi observada uma diferença entre as crianças de seis e oito anos quanto ao caráter permanente da deficiência, tendo as mais novas certa dificuldade de compreendê-lo, imaginando que as deficiências pudessem ser curadas ou fossem passageiras. As crianças já podem falar de aspectos mais abstratos, segundo o autor, mas quando questionadas, e não voluntariamente.

Síntese dos resultados e considerações finais

De modo geral, as pesquisas indicam um grande desconhecimento das deficiências por parte das crianças. Os dados indicam assimilações de informações equivocadas ou falta de acesso às mesmas, possibilitando, assim, a criação de explicações fantasiosas e carregadas muitas vezes de estereótipos e preconceitos. A falta de conhecimento sobre o tema é apresentada mesmo por crianças em ambientes inclusivos, o que indica a escassez de trabalhos educacionais sobre a temática, voltados à população infantil (FERREIRA, 1998; MAGIATI et al., 2002; MARTINS, 1999).

Alguns tipos de deficiência parecem ser percebidos mais facilmente pelas crianças, ainda na pré-escola, enquanto outros passam sem ser percebidos até o primário. As crianças mais novas reagem a aspectos visíveis das outras pessoas. No caso da deficiência, aspectos físi-

cos e necessidade de equipamentos são percebidos mais prontamente por elas. Apenas mais tarde notam deficiências mentais e, posteriormente, problemas de conduta (SIGELMAN e SINGLETON, 1986). Dados dessa natureza foram encontrados por Diamond e Kensinger (2002), Lewis (1995), Magiati et al. (2002) e Marques et al. (1997).

Alguns estudos indicam que as crianças parecem reproduzir as concepções vigentes na sociedade sobre as pessoas com deficiência, vendo-as como dependentes, incapazes, sem perspectivas de futuro e de uma vida plena. Isso é evidenciado nos estudos de Magiati et al. (2002), Marques et al. (1997) e Martins (1999).

Os resultados de algumas pesquisas indicam diferenças nas concepções e nos relatos, de acordo com as idades ou os gêneros (MARQUES et al., 1997; TAMM e PRELLIWITZ, 2001). Segundo Sigelman e Singleton (1986), as crianças de idade pré-escolar apresentam maior aceitação de colegas com corpos perfeitos do que de colegas com deficiências físicas. As crianças parecem reagir à percepção inicial, à aparência de normalidade ou não. Apesar disso, não parece haver grandes indícios de preconceito e atitudes negativas com relação às pessoas deficientes nessa faixa etária. 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 de base racional, 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. De acordo com os autores, estudos sociométricos mostram que crianças e adolescentes avaliam pessoas com deficiência mais negativamente que as outras, depositando-lhes menos créditos sociais.

Com relação à escolarização de crianças com deficiência, quanto à aceitação destas por parte das crianças sem deficiência e às possi-

bilidades de interações positivas, as pesquisas indicam resultados diversos. Algumas indicam uma visão negativa da escolarização do deficiente no ensino comum, em função de dificuldades que ele possa vir a apresentar, prejudicando assim, seu próprio aprendizado, em função de problemas que possa vir a causar ao ambiente escolar, impedindo a rotina dos outros alunos. As pesquisas apontam ainda para a exclusão do aluno com deficiência pelos demais alunos para concepções bastante negativas e equivocadas sobre ele (BATISTA e ENUMO, 2000; GLAT, 1995; MARQUES et al., 1997; MULLER, 1996; RAY, 1985; ROBERTS et al., 1991; ROBERTS e ZUBRICK, 1993).

Alguns achados apontam para posicionamentos contraditórios entre as crianças com relação ao tema e para sentimentos ambivalentes (BUSSAB, 1997; MARQUES et al., 1997). A questão da inclusão é polêmica, pois algumas crianças parecem aceitá-la, porém parcialmente. As crianças também indicam uma falta de articulação entre o ensino regular e o ensino especial em seu cotidiano, como pode ser observado na pesquisa de Martins (1999).

Há ainda os estudos que indicam atitudes positivas e aceitação social do deficiente por parte das crianças (LEE et al., 2003; TAMM e PRELLIWITZ, 2001; VAYER e RONCIN, 1988; YORK et al., 1992).

Apesar de os resultados ainda serem variados e até contraditórios, alguns apontando para atitudes e concepções negativas de crianças com relação às pessoas com deficiência, e outros indicando concepções e atitudes positivas, a maioria dos estudos em diferentes partes do mundo indica que o contato com pessoas deficientes e o acesso a informações sobre o tema podem contribuir para a construção de concepções e atitudes mais favoráveis. Dessa forma, o aumento do contato em ambientes inclusivos produziria concepções e atitudes mais positivas e benefícios para todos os envolvidos (MAGIATI et al., 2002).

A maioria dos trabalhos ainda volta-se apenas para o levantamento e descrição das concepções e atitudes infantis, sendo os trabalhos de intervenção ainda escassos, especialmen-

os sistematizados e disponíveis à população em geral, sobretudo no Brasil. Ainda mais raras são as investigações aprofundadas sobre os efeitos de programas informativos ou de mudanças de atitudes sobre o tema. Tendo em vista a evidente importância de intervenções acerca desta temática junto a crianças, indicadas nas

conclusões de várias das pesquisas citadas anteriormente, entende-se como necessária a ampliação de pesquisas desta natureza, que produzam conhecimento científico sobre a realidade e subsidiem intervenções mais eficazes à construção de facilitadores ao processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*, Belo Horizonte, n. 1, p. 3-12, 1996.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos Psicológicos*, Natal, v. 9, n.1, p. 101-111, jan./abr. 2004.
- BUSSAB, V. S. R. O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos envolvidos. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, n. 3, p. 19-26, 1997.
- COLEMAN, L. M. Stigma: an enigma demystified. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Orgs.). *The Dilemma of Difference: a multidisciplinary view of stigma*. New York: Plenum Press, 1986. p. 211-231.
- COLL, C.; MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 2, p. 265-280.
- DIAMOND, K.; KENSINGER, K. Vignettes from Sesame Street: preschooler's ideas about children with Down Syndrome and physical disability. *Early Education and Development*, v. 13, n. 4, p. 409-422, Oct. 2002.
- FERREIRA, S. L. *Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças*. São Paulo: Memnon, 1998.
- GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- KRAJEWSKI, J. J.; HYDE, M. S.; O'KEEFFE, M. K. Teen attitudes toward individuals with mental retardation from 1987 to 1998: impact of respondent gender and school variables. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 37, n.1, p. 27-39, 2002.
- LEE, S.; YOO, S.; BAK, S. Characteristics of friendship between children with and without mild disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, v. 38, n.2, p. 157-166, Jun. 2003.
- LEWIS, A. *Children's Understanding of Disability*. London: Routledge, 1995.
- MAGIATI, I.; DOCKRELL, J. E.; LOGOTHETI, A. E. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 23, p. 409-430, Sept. 2002.
- MARQUES, L. P.; MOREIRA, E. V.; MARIA, G. J.; PASSOS, N. S. A concepção infantil da deficiência. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 8-14, 1997.
- MARTINS, G. A. H. *A integração do deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- MULDERIJ, K. J. Research into the lifeworld of physically disabled children. *Child: Care, Health and Development*, v. 22, n. 5, p. 331-322, 1996.
- RAY, B. M. Measuring the social position of the mainstreamed handicapped child. *Exceptional Children*, New York, v. 52, n. 1, p. 57-62, 1985.

ROBERTS, C.; PRATT, C.; LEACH, D. Classroom and playground interaction of students with and without disabilities. **Exceptional Children**, New York, v. 57, n. 3, p. 212-224, 1991.

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

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

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

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

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

YORK, J. et al. Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. **Exceptional Children**. New York, v. 58, n. 3, p. 244-258, Dec./Jan. 1992.

Recebido em 30.09.06

Aprovado em 23.01.07