



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**Aline de Novaes Conceição
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza**

Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão

A Educação Inclusiva depende de um ambiente escolar acolhedor e adequado às necessidades de todos. As questões relativas à diversidade e às deficiências precisam ser continuamente debatidas por toda a comunidade escolar, com ações planejadas, com objetivos bem delimitados e estratégias produtoras, construindo novos olhares sobre as diferenças por parte das futuras gerações. Felizmente, trabalhos desta natureza têm se ampliado no Brasil. Este livro discute as repercussões de um programa informativo, voltado ao público infantil, nas concepções sobre deficiências e nas atitudes sociais de crianças em relação à inclusão. As autoras apresentam estudos que as inspiraram, valorizando o caráter coletivo e histórico da produção do conhecimento científico. Ao mesmo tempo, marcam sua identidade em relevantes inovações no programa apresentado, indicando que educadores podem adaptá-lo aos seus contextos. Descrevem uma pesquisa com rigor metodológico, cujos resultados fortalecem as evidências de que intervenções desta natureza são capazes de transformar positivamente concepções e atitudes sociais. O livro amplia a compreensão dos fatores que influenciam a formação inicial das concepções infantis e descreve de modo acessível, práticas pedagógicas diversas para mudanças destas, ainda no começo de seu desenvolvimento, com a participação ativa das crianças e envolvimento de todos para a constituição de uma sociedade mais inclusiva.

CAMILA MUGNAI VIEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA MUDANÇAS DE
CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIAS E ATITUDES
SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO**

**Aline de Novaes Conceição
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza**

Aline de Novaes Conceição
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA MUDANÇAS DE
CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIAS E ATITUDES
SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Peloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

Conceição, Aline de Novaes.

C744p Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão / Aline de Novaes Conceição, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.

108 p.: il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-185-0 (DIGITAL)

ISBN 978-65-5954-184-3 (IMPRESSO)

DOI <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-185-0>

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino - Prática. I. Souza, Maewa Martina Gomes da Silva e. II. Título.

CDD 371.9

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*Para todas aquelas crianças que na escola,
sem dizer e sem a clareza da intenção de mostrar,
conscientizam muitos professores sobre a
necessidade de adentrarem nos estudos da área da
Educação Especial e Inclusiva.
Como? Sendo eles!*

*Ninguém vê
O que eu vejo
Faz
O que eu faço
Sente
O que eu sinto
Porque eu
Sou de pedaço
Em pedaço.
Ninguém veste
A pele que visto
Por isso
eu sou eu
E apenas eu
Desde que existo.
(Sérgio Capparelli)*

Sumário

Prefácio <i>Sadao Omote</i>.....	11
Introdução.....	15
1 Práticas Pedagógicas Inclusivas.....	29
2 Mudanças de Concepções: o que as crianças pensam sobre as deficiências?.....	55
2.1 Deficiência Física: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação	
2.2 Deficiência Visual: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação	
2.3 Deficiência Auditiva: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação	
2.4 Deficiência Intelectual: conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação	
3 Análise Comparativa das Concepções Sobre as Diferentes Categorias de Deficiência e Mudanças de Atitudes Sociais de Crianças em Relação à Inclusão.....	85
Conclusão.....	97
Referências.....	99

Prefácio

Os serviços destinados ao atendimento de pessoas com deficiência tiveram tradicionalmente o foco nelas próprias. A mudança na perspectiva da integração para a da inclusão representou algumas importantes alterações na abordagem das questões relacionadas ao lugar de pessoas com deficiência nos diferentes setores da sociedade. O foco de atenção que outrora recaía sobre as próprias pessoas com deficiência foi deslocado para o seu entorno social, compreendendo que as condições em que elas se encontram não são necessária e exclusivamente decorrentes das condições inerentes a elas, mas determinadas, ao menos em parte, pela maneira como o meio social as trata.

Nessa perspectiva, o entorno social de pessoas com deficiência passou a merecer atenção especial, sobretudo no contexto da Educação, hoje referida como Educação Inclusiva, capaz de atender as necessidades educacionais de crianças e jovens com alguma deficiência. Essa nova situação passou a demandar não apenas o uso de procedimentos e recursos especiais no contexto da classe de ensino comum, mas também atenção às relações interpessoais do professor com o estudante considerado público-alvo da Educação Especial, além da interação de toda a classe com esse estudante.

A formação do professor, seja inicial, seja continuada, passou a levar em consideração não apenas os fundamentos teóricos e legais da <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-185-0.p11-14>

Educação e os procedimentos de ensino, como também o que se convencionou chamar de *variáveis pessoais do professor* (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014). Passaram a ser objeto de discussão e consideração fenômenos como crenças e atitudes sociais de professores e de colegas de classe em relação a deficiências e à inclusão de estudantes com deficiência, bem como as expectativas associadas ao desempenho desses estudantes.

O ambiente social da sala de aula é constituído pelas interações entre o professor e cada um dos estudantes, bem como entre os próprios estudantes. Assim, a competência do professor para gerenciar as relações sociais da classe se constitui também em uma importante variável a ser considerada (BRAGA, 2014; OMOTE; BALEOTTI; BRITO, 2014).

Há alguns anos, várias pesquisas vêm sendo realizadas para a melhor compreensão de algumas variáveis pessoais dos professores, seja na formação inicial seja na formação continuada, destacando-se atitudes sociais em relação à inclusão, concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva, concepção de deficiência, senso de autoeficácia e habilidades sociais (FONSECA-JANES, 2010; MARINHO, 2014; MARTINS, 2018; MENINO-MENCIA, 2020; NOZI, 2020; PEREIRA, 2019; SILVA, 2008; VIEIRA; DENARI, 2012). Semelhantemente, estudos de algumas variáveis pessoais de estudantes do Ensino Fundamental vem também sendo estudadas, destacando-se concepções de deficiências, atitudes sociais em relação à inclusão e relações interpessoais envolvendo colega com deficiência (BALEOTTI, 2006; BRITO, 2011; CONCEIÇÃO, 2018; SOUZA, 2014; 2019; VIEIRA, 2006, VIEIRA; DENARI, 2012).

A esse quadro se soma o presente livro de Aline de Novaes Conceição e Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, duas jovens

pesquisadoras, empenhadas em contribuir para a consolidação do conhecimento acerca de duas variáveis pessoais relevantes dos estudantes do Ensino Fundamental para a construção da Educação Inclusiva. As autoras evidenciam que, por meio de um programa devidamente planejado com práticas pedagógicas inclusivas, podem ser modificadas tanto as concepções que esses estudantes têm a respeito de deficiências quanto as suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Os estudiosos interessados na área dispõem de mais um livro para ampliar os conhecimentos úteis e necessários para a construção da Educação Inclusiva, envolvendo a totalidade do corpo discente de cada instituição escolar. A sua leitura deve ser realizada com especial atenção aos dados decorrentes da aplicação do programa informativo fundado em práticas pedagógicas inclusivas. Certamente irão contribuir para a construção de um ambiente acolhedor na sala de aula e em toda a instituição escolar, condição essa essencial para a vida escolar inclusiva.

Sadao Omote

Introdução

As pessoas passam muito tempo de suas vidas na escola. Com isso, saem das suas casas e frequentam um lugar de possibilidades onde, aos poucos, conhecem uma pessoa muito importante, o professor. Com ele descobrem um mundo novo, com muitas descobertas, experiências, informações, conceitos e conteúdos. Vivenciando novos desafios, expectativas, medos e felicidades.

Nesse mundo tão particular, a escola, que muitas vezes é porta de entrada para a sociedade, possibilita o desenvolvimento da identidade em parceria com os colegas de turma. É necessário considerar que por meio desse mundo, as pessoas constituem a sua identidade pessoal, cultural e social, tendo a possibilidade de inserirem-se na sociedade como protagonistas da própria história.

A trajetória formativa é particularmente complexa. Nesse contexto, é importante destacar que a escola pode ser potencialmente hostil para uma pessoa com deficiência. Uma pessoa que, muitas vezes, não recebe possibilidades de desenvolvimento suficiente.

Dentro desse contexto, ressaltam-se as escolas inacessíveis, professores sem formação contínua adequada e colegas que não compreendem as potencialidades da interação com a diversidade e a

diferença, que podem manifestar-se como barreiras atitudinais. Além disso, há as barreiras arquitetônicas.

Para que a escola deixe de ter práticas ou resquícios de práticas que dificultam e limitam (a partir de barreiras, olhares de inferiorização, concepções equivocadas e atitudes sociais inadequadas) e passe a, diariamente na sua totalidade, ser um local acolhedor, harmonioso, desenvolvimental para todos, refletindo espaços com práticas pedagógicas eficazes, cada vez mais inclusivas, é necessário repensar e analisar a educação diariamente.

Considerando que, como relatou Paulo Freire (2006), o trabalho do professor deve ser baseado em uma permanente reflexão da prática, para aprofundamento das problematizações de pesquisa e conhecimento dos caminhos mais adequados para a resolução do trabalho.

A exemplo disso, tem-se este livro, em que uma das autoras¹ (Aline de Novaes Conceição), no início do ano letivo de 2016, como professora de Educação Infantil, recebeu uma criança com características de deficiência intelectual, o que propiciou a seguinte problematização: como as crianças sem deficiência concebem as deficiências e agem sobre essa temática? Como construir uma turma inclusiva que possibilite o desenvolvimento de todas as crianças?

Souza (2014) menciona que é importante que haja estudos sobre a maneira como as pessoas se relacionam com essas diferenças. Ao se pensar

¹ O presente trabalho é oriundo da monografia de especialização da primeira autora, Aline de Novaes Conceição, sob orientação da segunda, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza. Ambas, no momento da pesquisa, eram discentes do Programa de Pós-Graduação Universidade Estadual Paulista (Unesp), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) *Campus* de Marília/SP.

nas diferenças, é importante considerar também que a deficiência deve ser compreendida como decorrente do grupo social, pois

[...] para a devida compreensão das deficiências, é necessário estudar também as reações de pessoas não-deficientes² face aos deficientes, incluindo o processo de julgamento e interpretação que aquelas fazem das características destes como parte integrante e crucial do fenômeno das deficiências (OMOTE, 1994, p. 70).

Com isso, para compreender a construção social da deficiência, é necessário considerar as concepções mantidas pelos sujeitos. Uma das maneiras de identificar essas concepções, é indagando crianças sem deficiência, visando descrever suas concepções sobre pessoas com deficiências, pois tais concepções são significativas nas atitudes sociais relacionadas à inclusão.

Considerando que a deficiência deve ser analisada a partir de uma perspectiva social e cultural e que uma das “[...] únicas alegações que se pode fazer a respeito do conceito de deficiência é de que ele ainda não está definido, para a sociedade em geral, de maneira consistente devido à ausência de consenso.” (SOUZA, 2014, p. 36).

A partir disso, o objetivo da pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste livro, consiste em analisar as concepções de deficiências e as atitudes sociais de crianças sem deficiência em relação à inclusão, antes e depois de participarem de um programa informativo relacionado com práticas pedagógicas inclusivas.

² Atualmente, utiliza-se o termo “sem deficiência”.

Assim sendo, o resultado da pesquisa sobre o tema advém de indagações realizadas a partir da prática enquanto professora, a fim de compreender mais sobre as deficiências e aperfeiçoar o trabalho enquanto profissional que busca o desenvolvimento com qualidade de todas as crianças, considerando que todos podem aprender independentemente das suas diferenças.

Desse modo, o estudo apresentado neste livro relaciona teoria e prática em todas as etapas, sendo que a pesquisa emergiu de uma necessidade real, perpassou pela teoria e retornou à prática com alternativas didático-metodológicas.

Por isso, a seguir, apresentam-se estudos realizados anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa descrita, materiais que inspiraram e seguem inspirando estudos sobre o assunto.

O primeiro estudo a ser mencionado é o de Vieira (2006), que descreveu concepções e atitudes sociais de crianças sem deficiências sobre a deficiência intelectual e sobre a inclusão, além de analisar os efeitos de um programa informativo sobre esse tema. Participaram da pesquisa 40 crianças de duas turmas de uma escola estadual, localizada no interior do Estado de São Paulo. Como procedimento metodológico, a autora realizou entrevistas com as coordenadoras pedagógicas da instituição, com crianças de duas turmas, bem como as professoras dessas crianças.

Na pesquisa em questão, uma dessas turmas participou de um programa informativo no qual foram discutidos aspectos relacionados à deficiência intelectual. Esse programa consistiu em 13 encontros semanais de uma hora e meia cada. Vieira (2006) também utilizou com as crianças uma escala de atitudes infantis e analisou os conteúdos das 31 entrevistas,

obtendo escores individuais e constatando que o programa proporcionou um entendimento maior sobre a temática.

Ressaltam-se que os conteúdos ministrados no programa informativo mencionado, proporcionaram uma visão mais realista das possíveis limitações, das habilidades de pessoas com deficiência intelectual e das necessidades de apoio e transformações do meio para atender às suas necessidades. Outro aspecto a ser ressaltado, refere-se ao aumento da percepção dos participantes da pesquisa, sobre as similaridades entre os estudantes com e sem deficiência, sobre a aceitação social da pessoa com deficiência e sobre as atitudes sociais favoráveis à inclusão (VIEIRA, 2006).

Baleotti (2006) realizou estudos sobre concepção de deficiência e atitudes sociais e concluiu, em sua tese de doutorado, que a natureza da deficiência parece afetar profundamente as relações sociais direcionadas à criança com deficiência, favorecendo, sobremaneira, as interações mantidas com a criança com deficiência física, comparativamente àquelas mantidas com a criança com deficiência intelectual.

Estudo que deu enfoque à voz das crianças foi o de Ferreira (2008), que identificou a empatia de crianças cegas e as suas diferenças com as crianças videntes. Participaram do estudo 16 crianças cegas e 16 videntes, com idade entre 7 e 10 anos, além dos pais e professores dessas crianças. Utilizou-se no estudo o *Questionário de Avaliação dos Indicadores Comportamentais de Empatia das Crianças* e trabalhou com histórias infantis em áudio, em seguida, com entrevistas sobre essas mesmas histórias, utilizando o *Protocolo de Observação dos Comportamentos Empáticos e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais*. Sobre os resultados, houve diferença entre a identificação de sentimentos das crianças cegas e das videntes em relação à discriminação de emoção pelo estímulo da fala.

Souza (2010) realizou um estudo com 12 crianças de 4 a 6 anos, que responderam a um questionário sobre as concepções de deficiência e a um teste sociométrico. Segundo os resultados obtidos com esse estudo, as crianças encontraram dificuldade ao responderem o questionário e o teste, apresentando respostas não pertinentes sobre o tema, exceto quando relacionadas às deficiências consideradas mais visíveis como a deficiência física e a visual.

Freitas (2011) examinou as concepções de crianças de 5 e 6 anos sem deficiência, matriculadas na Educação Infantil, sobre as crianças com deficiência. Para tal, foram selecionadas seis turmas em que havia crianças com as seguintes deficiências: Múltiplas (Deficiência Mental e Baixa Visão), Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Síndrome de West, Surdez profunda e baixa visão, totalizando 832 crianças. Na sequência foram sorteadas 38 crianças, sendo que, dentre essas, 30 não eram crianças com deficiência. Para o desenvolvimento do estudo, foram feitas filmagens das crianças por 15 dias no pátio de uma escola em Recife/PE enquanto elas se ocupavam com brincadeiras em uma “escolinha” planejada pela pesquisadora. Com relação a esse espaço, havia objetos que faziam alusão à escola; objetos que seriam utilizados pelas pessoas com deficiência e seis bonecos que indicavam que tinham deficiência.

Durante esse processo, para elaborar inferências sobre as brincadeiras de escolinha, Freitas (2011) fez um questionário com os professores, com a direção e com a coordenação sobre a prática professoral. A autora concluiu que as crianças sem deficiência entendiam as diferenças daquelas que as tinham, incluindo-as, comunicando-se com elas de diversas formas e vendo-as como sujeitos com emoções e que brincavam.

Vieira (2014) avaliou os efeitos de um programa informativo ministrado por professores a suas crianças como parte das atividades

desenvolvidas na escola, após a devida formação desses professores. Foram investigados os efeitos sobre as atitudes sociais tanto das crianças quanto dos respectivos professores em relação à inclusão. Os resultados indicaram que o programa informativo aplicado pelos professores aos seus estudantes produziu efeitos positivos nas atitudes sociais das crianças em relação à inclusão, tornando-as mais favoráveis a essa temática. Além disso, foram identificadas possíveis relações entre as mudanças nas atitudes sociais dos docentes e as dos estudantes, pois os professores que modificaram suas atitudes sociais foram predominantemente aqueles que lecionavam em salas de aula cujos estudantes também apresentaram mudanças significantes após o programa informativo.

Souza (2014; 2019) em trabalho desenvolvido com 93 (2014) e 500 (2019) crianças e adolescentes sem deficiência, reuniu dados que sugeriram que os participantes apresentavam conceitos distintos sobre as deficiências tradicionais, consideradas como deficiência intelectual, física, auditiva e visual. As falas dos sujeitos participantes desse estudo revelaram conceitos mais pertinentes à deficiência auditiva, em primeiro lugar; em segundo lugar, à deficiência visual; em terceiro, à deficiência física e, por último, à deficiência intelectual.

Conceição (2018) investigou no ambiente escolar, concepções e atitudes sociais em relação à inclusão de crianças sem deficiência sobre as deficiências. No estudo, a pesquisadora fez uma intervenção e analisou os dados de maneira quantitativa e qualitativa, utilizando escala, questionário e testes estatísticos específicos em que concluiu que após a intervenção houve mudanças significativas e positivas nas concepções e nas atitudes sociais em questão.

Conceição (2019) utilizou da literatura infantil para alterar percepções de crianças de uma turma de 4 anos de Educação Infantil sobre

a deficiência física. Como procedimento metodológico embasou-se na utilização das estratégias de leitura³ a partir de um livro de histórias em que há uma criança com deficiência física sorrindo, chorando, tomando banho, brincando, nadando, estudando, fazendo travessuras, entre outras ações. Participaram da pesquisa, crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo, que foram indagadas sobre a deficiência física antes e após o trabalho. Sendo possível verificar que o diálogo e as estratégias de leitura a partir do livro, possibilitaram a alteração positiva das percepções das crianças sobre a deficiência física.

Os estudos relatados comprovam a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a temática que consideram os aspectos culturais apresentados pela realidade brasileira. Assim, seus resultados foram a base para os caminhos metodológicos da pesquisa apresentada neste livro. Eles buscaram compreender as concepções de crianças e adolescentes sobre as deficiências e identificar seus sentimentos e atitudes sociais em relação à inclusão. Além disso, alguns desses resultados trouxeram proposições de como modificar esses elementos e, a partir disso, gerar concepções e atitudes mais adequadas.

Como mencionado, ressaltam-se que os objetivos da pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste livro, consiste em analisar as concepções de deficiências e as atitudes sociais de crianças sem deficiência em relação à inclusão, antes e depois de participarem de um programa informativo relacionado com práticas pedagógicas inclusivas.

Para cumprir o objetivo proposto realizou-se uma pesquisa com delineamento quase-experimental, com um grupo experimental (GE) e um grupo controle (GC). Cada um composto por crianças matriculadas em

³ Baseadas em Giroto e Souza (2010).

duas turmas de terceiros anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Na escola em questão, duas turmas de primeiro ano, duas de segundo ano, três turmas de terceiro ano, três de quarto ano e três turmas de quinto ano. A escolha da turma para compor o Grupo experimental, ocorreu por ser a turma em que uma das pesquisadoras lecionava e a escolha da turma para compor o Grupo Controle, ocorreu por ter maior similaridade com a turma da pesquisadora, ou seja, número aproximado de crianças matriculadas e professoras diferentes no período da manhã e da tarde, pois na outra turma de terceiro ano, as crianças permaneciam com a mesma professora nos dois períodos.

A escola frequentada pelos participantes da pesquisa, atende predominantemente crianças em situação de vulnerabilidade social, abrangendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), em período integral, com aulas das 7h às 16h.

Para participação na pesquisa, totalizam-se 32 crianças⁴ com idade entre 8 e 9 anos, sendo 18 do gênero masculino e 14 do gênero feminino.

Segue a Tabela 1, com as características das crianças participantes:

⁴ Durante a pesquisa, houve estudantes que foram transferidos para outra escola e por esse motivo não foram considerados ao se apresentar os resultados e a quantidade de estudantes participantes.

Tabela 1- Características dos participantes da pesquisa matriculados em duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental

GRUPOS	TOTAL MATRICULADO	TOTAL PARTICIPANTE	GÊNERO M \ F
Grupo experimental	18	18	M: 10 F: 8
Grupo controle	19	14	M: 8 F: 6
TOTAL	37	32	M: 18 F: 14

Fonte: elaborada pelas autoras.

Conforme a Tabela 1, é possível observar que o grupo experimental teve a participação de 100% das crianças convidadas. Isso pode ser explicado pelo fato de uma das pesquisadoras ser professora dessa turma, pois a mãe de uma das alunas somente autorizou quando soube que seria a própria professora quem iria realizar a pesquisa. A pesquisa sendo realizada pela professora, aparentemente transfere mais confiança aos responsáveis pelas crianças.

Para realização da pesquisa, utilizou-se com o grupo controle e o grupo experimental a *Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão*, elaborada por Baleotti (2006). A escala contém 20 enunciados sendo 10 com atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão e outros 10 com desfavoráveis. Cada enunciado é constituído de três alternativas “sim”, “não” e “não sei”.

Utilizou-se, também, um questionário que teve como base a elaboração de Magiati, Dockrell e Logotheti (2002) adaptado por Souza (2014). Nesse instrumento, além de haver relações com concepções das deficiências, também são apresentadas 16 questões sobre os conceitos, as

causas, as implicações e a interação, ou a falta de interação com a criança com deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Dessa forma, para cada deficiência há quatro questões, totalizando as 16.

Tanto a aplicação da escala como do questionário ocorreu coletivamente, primeiramente com o Grupo Experimental e depois com o Grupo Controle. Para isso, foram entregues as escalas e posteriormente os questionários para todas as crianças. Em seguida, a pesquisadora leu cada questão esperando que todas as crianças respondessem para prosseguir na leitura da questão seguinte.

Ressalta-se que, apesar da terminologia correta ser deficiência intelectual, no questionário e na escala é utilizado “deficiência mental”, pois os autores desses materiais constataram em pesquisas anteriores que esse termo era compreendido melhor pelos participantes do que o termo deficiência intelectual.

Durante a aplicação da escala e do questionário, as crianças de ambas as turmas questionaram o que era “Deficiência Mental”. Além disso, uma das crianças do grupo experimental realizou o seguinte questionamento: “professora eu tenho deficiência?”.

Após a aplicação do questionário e da escala, na semana posterior, as crianças do grupo experimental iniciaram a participação em um programa informativo infantil sobre inclusão e diversidade elaborado por Vieira (2014).

O programa é composto por 10 encontros e visa informar crianças sobre diversidade, deficiências (auditiva, visual, física, múltiplas, intelectual e Síndrome de Down) e inclusão, a partir, principalmente, de conversas, vídeos, jogos, livros, fantoches e imagens. Os encontros relacionados com o programa informativo foram realizados semanalmente

e após cada encontro as crianças desenhavam ou escreviam sobre o que tinham aprendido.

É importante destacar que para realizar esse programa, em vários encontros foi necessário utilizar a *internet* e o projetor multimídia. Destacam-se que o programa será descrito em detalhes no capítulo 1 deste livro.

Após a realização do programa, o questionário foi aplicado novamente, tanto para o grupo controle quanto para o grupo experimental. Vale ressaltar que as crianças do grupo controle, também registraram com desenhos e/ou escrita a compreensão sobre as deficiências antes e após a aplicação do programa, a fim de observar as alterações e/ou permanências das concepções.

Para analisar os dados, compreendeu-se que deveria haver uma isenção do “[...] desejo de favorecer (ou eventualmente prejudicar) a imagem social do grupo estudado.” (OMOTE, 2014, p. 17). A partir disso, a fim de analisar os dados do questionário, realizou-se uma transcrição das respostas obtidas no questionário que possibilitou a análise quantitativa para as respostas fechadas e a análise qualitativa para as respostas abertas. Com as respostas abertas, realizou-se uma análise de conteúdo.

Para a categoria de análise utilizou-se: “1) desconhecimento”, “2) ideia fantasiosa”, “3) informação equivocada” e “4) resposta favorável”. Nas respostas fechadas utilizou-se testes estatísticos específicos.

Após o processo de categorização, as respostas das crianças foram enviadas para duas juízas, doutorandas da área da educação, que atribuíram as categorias de análises às respostas e após essa análise, foi conferido com as categorias inseridas pelas autoras, a fim de que houvesse a confirmação

de no mínimo 80% de concordância. Positivamente houve a concordância de 87% da primeira juíza e de 86% da segunda juíza em relação às respostas.

Para análise dos dados da escala, realizou-se a tabulação dos dados calculando os escores, somando-se algebricamente os pontos obtidos, que foram atribuídos da seguinte forma: -1 quando o respondente discorda do enunciado favorável à inclusão ou concorda com o enunciado desfavorável à inclusão; 1 quando o respondente concorda com o enunciado favorável à inclusão ou discorda do enunciado desfavorável à inclusão; e 0 quando o respondente assinala que não sabe opinar a respeito do conteúdo do enunciado.

Ressalta-se que a pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste livro, respeitou todas as normas estabelecidas pela resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), referentes aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos e foi realizada após a aprovação pelo *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos* (CEP). Desse modo, os responsáveis pelas crianças receberam e assinaram um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e autorizaram a participação no estudo e o uso de imagens das crianças.

1.

Práticas Pedagógicas Inclusivas

Neste capítulo, serão apresentadas as práticas pedagógicas inclusivas mencionadas e que foram realizadas com crianças de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental.

Consideram-se que as práticas pedagógicas de qualidade possibilitam que as crianças aprendam. Nesse processo, há vários condicionantes pedagógicos e esses devem ser observados a fim de que sejam vistos com clareza e superados quando apresentarem-se como uma dificuldade.

Maldonado e Silva (2018, p. 2), afirmam que

[...] o exercício da docência na sociedade contemporânea exige que o professor organize o seu trabalho levando em conta fatores como o tempo para preparação das aulas, o ensino, as atividades de recuperação, seu status empregatício, o tamanho da escola, o tamanho e a quantidade de turmas, a região onde a escola se localiza, as tradições de cada ambiente educacional, as relações de poder entre gestores e docentes, a carga de trabalho, o salário, o nível socioeconômico dos estudantes, as dificuldades de aprendizagem, a diversificação das estratégias pedagógicas, o aperfeiçoamento, a interação com os colegas, a supervisão de estagiários, a análise crítica dos professores que se

encontram em estágio probatório, dentre outras funções que podem ser assumidas pelos docentes.

Ser professor como citado, envolvem vários aspectos, relacionados ao processo da docência. Dessa forma, os professores precisam considerar vários fatores nos exercícios da sua função que interferem diretamente o fazer pedagógico e muitas vezes esses fatores estão além do que o professor pode controlar.

Conceição (2020, p. 30) menciona que “[...] a escola deve ser um ambiente que pense a eliminação das barreiras arquitetônicas e também as barreiras atitudinais, visando proporcionar o acolhimento e o desenvolvimento das crianças/alunos com quaisquer diferenças.”.

Assim, é importante considerar que as concepções guiarão as ações dos envolvidos nas atividades pedagógicas, ou seja, crianças e professores e, por isso, devem ser pensadas e, servindo como guia de todo o trabalho, devem possibilitar que a criança se desenvolva e aprenda, não a vendo como receptor passivo de todo o aprendizado.

Nesse sentido, é importante destacar que o público-alvo da Educação Especial envolve pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008). Todavia, a inclusão está para além desses aspectos, apesar de também envolvê-los, com isso, está relacionada com o respeito e consideração de toda e qualquer diferença, de todo e qualquer estudante.

Para isso, é necessário investigar o cotidiano escolar para que, a partir das análises, sejam realizadas alternativas pedagógicas que trabalhem com a inclusão e possibilitem o interesse, o conhecimento e o desenvolvimento da temática. Possibilitando a busca de uma escola

democrática, com participação e aprendizado de todos os envolvidos no processo.

Com isso, ter contato com um programa informativo pode auxiliar na busca de alternativas pedagógicas para mudanças de concepções e atitudes sociais em relação à inclusão. Todavia, não deve ser seguido como inflexível, considerando também que a efetivação da proposta pedagógica pode estar relacionada a alguns fatores, como: formação contínua do professor sobre o tema; variáveis pessoais do professor e a própria mediação do professor.

Partindo desses pressupostos, foram realizados 10 encontros com uma turma de um terceiro ano do Ensino Fundamental. Esses encontros estavam relacionados com práticas pedagógicas inclusivas adaptadas de um programa informativo infantil, que tratou da diversidade, deficiências (auditiva, visual, física, múltiplas, intelectual e Síndrome de Down) e inclusão, a partir, principalmente, de conversas, vídeos, jogos, livros, fantoches e imagens.

No Quadro 1, é possível visualizar o tema, objetivo, materiais e atividades de cada encontro:

Quadro 1- Práticas pedagógicas inclusivas

ENCONTROS, TEMAS, OBJETIVOS, MATERIAIS E ATIVIDADES

Encontro: 1

Tema: A diversidade na natureza e entre os homens

Objetivos: introduzir o tema da diversidade na natureza e entre os homens, construindo uma visão positiva das diferenças e da necessidade de respeito entre elas por meio de jogos coletivos e desenhos.

Materiais: jogos de mico e de memória com animais, lousinha, giz, apagador e recortes de palavras variadas.

Atividades: dividir as crianças em três grupos, de no máximo dez crianças cada um. Dois grupos receberão um jogo cada um e as instruções de como jogá-lo. O outro grupo receberá uma lousinha de mão, giz, apagador, recortes de palavras dobrados e as instruções do jogo de desenhos (cada participante receberá uma palavra e deve desenhar o que estiver escrito na lousa para os demais tentarem acertar a palavra). Solicitar que observem as cartas e desenhos atentamente. Metade do grupo deve jogar e a outra metade apenas observar; depois, trocam-se as posições das crianças. Ao final, cada criança deve escolher uma carta ou palavra para ficar consigo no debate posterior. As crianças devem jogar por aproximadamente 10 minutos por metade, totalizando 20 minutos.

Debate sobre as atividades:

- Perguntar a cada grupo como eram as cartas e depois como foram os desenhos. Primeiro sobre os animais, questionar quais estão com animais de diferentes tamanhos, cores, hábitos. Depois, com relação às palavras e desenhos, os diferentes alimentos, lugares, objetos, esportes. Questionar sobre seus gostos, preferências.
- Solicitar que as crianças relatem as diferenças que observam em seu dia a dia entre as pessoas, quanto a aparência, gostos e habilidades. Devem ser estimuladas a relatar diferenças de etnias, religiões, idade, gênero, ideias, personalidade.
- Explicitar que as diferenças existem e isso não é ruim, isso faz com que a natureza, as pessoas, o mundo se complemente. Às vezes as pessoas são diferentes em alguns pontos e semelhantes em outros. Dar exemplos concretos e do cotidiano. Incentivar a valorização das diferenças, as formas de se agir com respeito.

Tarefa: Solicitar às crianças que observem em casa e na rua as diferenças e as semelhanças entre as pessoas (pais, amigos e estranhos).

Encontro: 2**Tema: A diversidade e as deficiências**

Objetivos: retomar o tema da diversidade entre os homens, construindo uma visão positiva das diferenças e a necessidade de respeito entre elas. Introduzir a temática das deficiências, falando de nomenclaturas, limitações e possibilidades, no contexto da Educação Inclusiva, por meio da confecção do “painel da diversidade”, com recortes e colagem.

Materiais: recortes de revistas e jornais com imagens de pessoas diferentes em sua aparência, etnia, estilo, idade, gênero, assim como imagens de diferentes esportes, religiões, regiões, profissões, alimentos e objetos; papel *craft*, cola, vídeo com imagens de pessoas com deficiências.

Atividades:

- Solicitar o relato da tarefa para voluntários: o que observaram em casa e na rua sobre diferenças e semelhanças entre as pessoas.
- Painel da diversidade: Distribuição dos recortes com figuras variadas entre as crianças. Solicitar que as crianças observem as figuras (as que conhecem e as que nunca viram). As figuras devem ser trocadas entre as crianças pela professora e, então, recolhidas e espalhadas sobre uma mesa ou num canto do chão. Solicitar às crianças em grupos de três, chamadas pela professora para irem até lá e escolherem uma figura cada. As figuras de que mais gostem ou menos gostem ou as figuras que para elas representem diferenças, em qualquer âmbito. Elas devem escolher e colar no painel. Depois disso, o painel deve conter figuras escolhidas por todas as crianças e deve ser mostrado a todos, como algo do coletivo, que representa a diversidade daquele grupo, de modo positivo.
- Deve-se enfatizar que as pessoas têm diferentes preferências, identificam-se ou não com determinadas pessoas e objetos, mas isso não significa que uns são melhores que os outros. Deve haver respeito e espaço para todos no mundo, em uma convivência harmoniosa.
- O segundo momento do encontro será uma introdução à temática das deficiências, como previsto, mas o disparador do tema não será o vídeo e sim uma fala e questionamentos do professor, que deve falar da existência de diferenças que muitas vezes as pessoas não estão acostumadas, chamadas de deficiências ou necessidades especiais. Deve dar abertura à fala dos estudantes e perguntar quais sabem o que é isso, o que sabem, se conhecem pessoas assim, pedir exemplos, deixá-los falar. Não é

necessário dar muitas explicações nesse momento, mas falar de modo geral sobre as deficiências, que existem diferentes tipos, explicar que irão saber mais sobre o assunto nos encontros seguintes, especialmente sobre como se comportarem e se relacionarem com as pessoas com deficiência.

Já é possível iniciar a diferenciação entre deficiência e “doença”, pela impossibilidade de cura, não contágio, entre outros aspectos. Explicar que cada deficiência pode trazer limitações, ressaltando as possibilidades de essas pessoas desenvolverem-se, relacionarem-se, a necessidade de adaptações e apoios diversos. Deve-se buscar envolver as crianças com a temática, enfatizando que elas podem aprender a respeito e isso pode ser útil para sua vida. Não incentivar sentimentos de piedade, mas de solidariedade. Comentar que existem nomenclaturas mais adequadas e que os apelidos geram sentimentos e atitudes negativas.

Encontro 3:

Tema: A deficiência auditiva

Objetivos: propiciar informações básicas sobre a deficiência auditiva, definições, nomenclaturas, causas, formas de comunicação e recursos para adaptação. Buscar elucidar concepções inadequadas e generalizações, valorizando as diferenças individuais e potencialidades. Debater sentimentos e inserir formas adequadas de se relacionar com pessoas com essas deficiências, incentivando amizade e comunicação.

Materiais: vídeo disponível no *Youtube*: 1. Os três porquinhos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Atividades:

Retomar a introdução feita sobre a temática das deficiências.

Vídeo do *Youtube* “Os três porquinhos em Libras”: assistir ao vídeo e depois realizar um debate com as crianças, que deve iniciar-se questionando o que acharam do vídeo, solicitando comentários livres das mesmas, que podem passar pela história contada, impressões pessoais e devem abordar a LIBRAS. Nesse debate, incluir informações sobre a deficiência auditiva, definições, nomenclatura adequada, necessidades especiais, recursos utilizados/formas de comunicação (aparelhos auditivos, leitura labial, LIBRAS). Incentivar iniciativas de comunicação e amizade com pessoas com deficiência auditiva. Apresentar orientações sobre como se relacionar com pessoas com deficiência auditiva.

Ensinar às crianças palavras/expressões simples em LIBRAS, como saudações. Fazer, pedir que tentem também, repitam os movimentos.

Tarefa: as crianças devem ensinar para 2 pessoas de seu convívio os cumprimentos aprendidos em LIBRAS, bem como comentar sobre o conteúdo deste encontro.

Encontro 4:

Tema: A deficiência visual

Objetivos: idem ao anterior, mas com relação à deficiência visual.

Materiais: vídeo retirado do *Youtube*: O pacto – concurso Oswaldo Montenegro, de Sara Bentes; caixas com escrita Braille; impresso com alfabeto manual e Braille.

Atividades:

Vídeo do *Youtube* “O pacto – concurso Oswaldo Montenegro, de Sara Bentes”: assistir o vídeo e depois debatê-los com as crianças, no mesmo sentido do encontro anterior, ressaltando aspectos da deficiência visual. Mostrar caixinhas com escrita Braille e passar pela sala para que as crianças possam manuseá-las.

Depois, mostrar a todos impresso com alfabeto manual e Braille e passar pela sala para que todos possam ver.

Falar da questão das nomenclaturas, de que há termos pejorativos e outros mais adequados, em função do sentimento que geram no outro e do sentido que têm para a sociedade. Explicar que eles estavam aprendendo vários nomes e o que significavam, mas que o mais importante era lembrarem sempre que essas pessoas são diferentes, como todas as outras, têm limitações e dificuldades, mas também podem ter uma vida plena se a sociedade oferecer condições.

Encontro 5:

Tema: As deficiências físicas e múltiplas

Objetivos: idem ao anterior, mas com relação às deficiências físicas e múltiplas.

Materiais:

- Vídeos retirados do *Youtube*: “Basquete sobre rodas – Sportv – Daniel Morales”
- Livro Conte Comigo! - Ziraldo

Atividades:

- Retomar a tarefa do último encontro: ensinar palavras em LIBRAS para pessoas conhecidas.
- Vídeo do *Youtube* “Basquete sobre rodas – Sportv – Daniel Morales”: assistir ao vídeo e depois realizar um debate com as crianças, que deve iniciar-se questionando

o que acharam do vídeo, solicitando comentários livres das mesmas. Nesse debate, incluir informações sobre as deficiências físicas, definições, nomenclaturas adequadas, necessidades especiais, recursos utilizados/formas de comunicação. Apresentar orientações sobre como se relacionar com pessoas com deficiências físicas.

- Fazer a leitura do livro “Contem Comigo”, do Ziraldo e debatê-lo em sala, contribuindo para a discussão no mesmo sentido exposto até o momento.
- Tentar lembrar com as crianças os símbolos ou estruturas que indicam adaptações, como rampas, estacionamento, assento no ônibus, sanitários adaptados, na própria escola e na comunidade. Também deve debater sobre obstáculos que constituem barreiras à acessibilidade. Incentivá-los a respeitar essas indicações, construindo a compreensão dos motivos e importância das mesmas.
- Explicar sobre a existência de pessoas com múltiplas deficiências e as necessidades especiais destas, diferenciando enfaticamente das *generalizações indevidas* (“há pessoas que tem mais de uma deficiência, dê exemplos, mas não é porque uma pessoa tem uma deficiência que necessariamente ela têm outras”).
- Demonstrar as limitações e necessidades especiais, mas destacar as habilidades e possibilidades de desenvolvimento. Incentivar iniciativas de comunicação e amizade e sentimentos de cooperação e não de piedade apenas.

Tarefa: as crianças devem pesquisar e trazer um exemplo de pessoa com deficiência (qualquer tipo) que superou suas dificuldades ou um exemplo de sucesso/superação (pode ser alguém famoso, atleta, artista, cientista, ou alguém de seu convívio). Devem perguntar para familiares, buscar em livros, revistas ou internet e trazer seu nome e um resumo de sua história por escrito para relatar para sala nos próximos encontros.

Encontro: 6

Tema: A deficiência intelectual

Objetivos: idem ao anterior, mas com relação à deficiência intelectual.

Materiais: fantoches, caixa para teatro de fantoches, sugestão de roteiro para apresentação, com texto de Ferreira (1998) [...] [adaptado]

Atividades:

- Retomar a tarefa proposta no encontro anterior;
- Realizar a apresentação do teatro de fantoches a partir do roteiro proposto por Ferreira (1998) [...], iniciando pela apresentação dos seguintes personagens:

Carol (antigo nome: Jonas): tem 5 anos e nasceu com deficiência intelectual, por isso além da sua escolinha, vai alguns dias em outra instituição especial, chamada Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Seu desenvolvimento é um pouco mais lento que o da maioria das crianças, ela aprende as coisas um pouco mais devagar, mas também pode aprender. Gosta muito de nadar, brincar de boneca e de ver livros sobre animais, mesmo ainda não sabendo ler. **Fábio:** é o irmão de Carol, tem 7 anos e está no segundo ano. Gosta de estudar, andar de bicicleta e jogar bola. **Soninha:** tem 7 anos e estuda na classe de Fábio, gosta de dançar e pular corda. Ela tem um irmão com deficiência intelectual.

- Propor um debate sobre a vivência, questionando o que mais gostaram da história, o que entenderam, fazer perguntas sobre os personagens e enredo que estimulem a participação;
- Introduzir conceitos sobre a deficiência intelectual, terminologias. Destacar que não se trata de uma doença, que as pessoas com deficiência têm singularidades, não são todos iguais; indicar as limitações e necessidades especiais, mas destacar as habilidades, similaridades com pessoas sem deficiência, sentimentos e possibilidades de desenvolvimento. Incentivar iniciativas de comunicação e amizade e sentimentos de cooperação e não de piedade apenas;
- Deixar as crianças interagirem com os bonecos, fazendo comentários, perguntas. Deixar os estudantes manusearem os bonecos e contarem novamente a história.

Encontro: 7

Tema: A Síndrome de Down

Objetivos: Idem ao anterior, com relação à Síndrome de Down.

Materiais: coleção de livros “Meu amigo Down” – em casa, na rua e na escola – de Cláudia Werneck, editora WVA.

Atividades:

- Leitura dos livros: se as crianças já souberem ler sozinhas, podem ser divididas em 3 grupos e em cada um alguém fará a leitura de um dos livros; se ainda não conseguirem ler, a professora deve fazer a leitura dos livros, na sequência que quiser;
- Após as leituras, deve ser proposto um debate com as crianças para que compartilhem o que compreenderam das histórias e quais as suas reflexões sobre o “amigo Down” e seu contexto;

- Nesse debate o professor deve introduzir conceitos sobre a Síndrome de Down, causas. Indicar as limitações e necessidades especiais, mas destacar as habilidades e possibilidades de desenvolvimento. Incentivar iniciativas de comunicação e amizade e sentimentos de cooperação e não de piedade apenas;

Tarefa: as crianças devem trazer perguntas que expressem suas dúvidas sobre o tema das deficiências, questionamentos que gostariam de fazer para uma pessoa com deficiência (qualquer tipo). Dar exemplos para facilitar a execução da tarefa pelas crianças: “Como uma criança sem as mãos faz para comer? Como uma pessoa que não enxerga escolhe as roupas que vai colocar sem fazer combinações erradas? Uma pessoa que não ouve pode casar com uma que escuta? Uma pessoa com Síndrome de Down pode trabalhar?” Devem escrever: A pergunta que eu quero fazer é para uma pessoa com deficiência (tipo de deficiência) é: “pergunta?” Se as crianças ainda não souberem escrever devem pedir para um adulto redigir sua pergunta [...]

Encontro: 8

Tema: Inclusão I

Objetivos: propiciar informações básicas sobre o processo de inclusão escolar, apresentando a proposta da Educação Inclusiva, dando ênfase ao papel de toda a comunidade escolar no processo (direção, coordenação, funcionários, professores, familiares e crianças com e sem deficiências). Apresentar recursos de apoio educacional e de saúde presentes na comunidade, externos à escola (como instituições especiais e serviços multiprofissionais). Ressaltar a importância da avaliação, das particularidades de cada caso e da busca constante da inclusão social. Apresentar os recursos na escola regular, como Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e adequações estruturais, por exemplo, e na sala comum (adequação curricular, etc). Enfatizar a importância do papel dos alunos na socialização e aprendizado de todos. Realizar a observação do ambiente escolar e na comunidade, considerando os elementos abordados.

Atividades:

- **Observação da escola:** o professor deve fazer uma fala sobre a temática “inclusão”, saber o que já ouviram sobre isso e introduzir conceitos básicos. Após isso, os alunos devem andar pela escola e observar a estrutura do prédio, assim como nas atitudes das pessoas da comunidade escolar em relação às pessoas com deficiências

(ajudá-los com exemplos: rampas de acesso, bebedouro, apelidos, ajudas...). Eles devem ser instruídos a realizar essa observação por um dia inteiro, na aula, entrada, saída e intervalo. A discussão será feita no dia seguinte, a respeito do que observaram na escola que pode facilitar ou dificultar o processo de inclusão das pessoas com deficiências.

Encontro: 9

Tema: Inclusão II

Objetivos: dar continuidade ao encontro anterior

Atividades:

Discussão da observação da escola: os alunos devem expressar livremente o que observaram e pensaram a respeito. O professor deve mediar o debate incentivando uma postura ativa dos alunos no sentido de sua possível contribuição no processo de inclusão, com suas atitudes no presente e atuação futura. Também deve ampliar o olhar para o processo de inclusão na comunidade externa à escola, retomando exemplos já discutidos da necessidade de adaptações do meio e respeito às diferenças em todos os ambientes e de construção de cidadania. Questionar o que já ouviram falar sobre APAE e outras instituições ou serviços e ir esclarecendo seu papel, no sentido de desmistificá-los, incentivando respeito a seus usuários.

Visita à Sala de Recursos Multifuncional: o professor deve levar seus alunos até a sala do AEE, se possível permitir que observem o ambiente, manuseiem materiais e instrumentos lá utilizados. De volta à sala, deve ser realizado um debate sobre este recurso, a quem se destina, que atividades são ofertadas, quais as semelhanças e diferenças com a sala regular, buscando elucidar esse recurso e possíveis discriminações aos usuários do mesmo, bem como aproximar às crianças do processo de inclusão vivenciado pela escola.

Tarefa: solicitar às crianças que tentem recordar dos encontros que tiveram a respeito do tema “deficiências e inclusão”, que pensem a respeito do que aprenderam e escrevam uma “mensagem” na qual resumam o que ficou de mais importante para eles sobre o tema, uma mensagem que seria para um colega de outra escola, que não teve essas aulas e nada sabe a respeito desse assunto. Podem sugerir que comecem: “O que eu aprendi sobre as pessoas com deficiência foi...”. Se as crianças ainda não souberem escrever devem pedir para um adulto redigir sua mensagem [...]

Encontro: 10

Tema: Revisão e Encerramento do Programa

Objetivos: revisão de todo o conteúdo trabalhado e construção por parte das crianças de uma “produção”, de livre escolha, que resuma e possa expressar a terceiros seu aprendizado sobre o tema das deficiências e da inclusão.

Materiais: Roupas e objetos para realização de uma encenação teatral, fantoches, material de papelaria, massa de modelar, tinta, etc...

Atividades:

- Retomar a tarefa do encontro anterior: mensagens para colegas que resumem seu aprendizado nos encontros sobre o tema: antes de solicitar a entrega de todas as mensagens pelos alunos, pedir que 3 voluntários leiam o que escreveram. Valorizar a realização da tarefa.
- Apresentar às crianças algumas de suas produções feitas nos encontros anteriores, retomando brevemente os conteúdos abordados em cada um, como numa síntese.
- Explicar a proposta do encontro atual, encerramento do trabalho, com uma produção por parte deles. Pedir às crianças que escolham uma atividade para sintetizar os conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores, sendo dadas como opções atividades artísticas variadas, tais quais desenho, modelagem, música, colagem, poesia, teatro de fantoches ou encenado por eles, além de redações, etc. Além disso, definir se a produção será individual ou coletiva.
- Realizar o processo de construção desta produção, que deve levar o tempo definido pela professora e sua turma. Após o término da produção, se esta for individual, deverá ser compartilhada com o restante da turma, na forma de exposição/leitura, etc. Se for coletiva e se a turma quiser, devem ser incentivados a compartilhar sua produção com toda a escola, na forma de apresentação previamente organizada, painéis, etc.
- Os professores devem registrar com fotos e/ou filmagens/recolher as produções dos alunos bem como os coordenadores, caso seja compartilhada com toda a comunidade escolar.

Fonte: Vieira (2014, p. 161-172).

Para o trabalho com o programa informativo contido no Quadro 1, Vieira (2014, p. 161, grifo do autor) apresenta alguns norteadores gerais, considerando que o professor:

[...] precisa continuamente atentar-se a estes norteadores, durante todos os encontros do Programa Informativo a ser desenvolvido com seus estudantes:

1. *Considerar o contexto*: escolher os momentos mais adequados para realização das atividades, motivação das crianças, tempo disponível, materiais preparados, etc.

2. *Atentar-se às próprias concepções e condutas*: lembrar-se diariamente que suas ações e seu discurso são modelos para os alunos.

3. *Ampliar contato e mediar interações*: além do acesso a informações, os alunos precisam continuamente interagir entre si de modo positivo.

4. *Propiciar acesso a informações e espaço para debate, considerando*:

- Proporcionar acesso aos conteúdos sobre o assunto: informar, dar referências, incentivar interesse e buscas sobre a temática;
- Trabalhar conceitos, terminologias e especialmente o manejo nas relações interpessoais;
- Incentivar a participação de todas as crianças nas atividades do programa e nas discussões sobre o tema;
- Acolher dúvidas, curiosidades e comentários sem julgamentos, mediando o debate de modo que leve a esclarecimentos e atitudes positivas;
- Elucidar o assunto (mitos sobre doenças, concepções inadequadas, limitações sociais, preconceitos, entre outros);
- Propiciar entendimento sobre necessidades especiais, importância de adaptações e apoios, indicados para cada caso individualmente;
- Ressaltar singularidades dos indivíduos, potencialidades, habilidades, similaridades entre pessoas com e sem deficiências;

- Incentivar aproximação, amizades, tentativas de comunicação, relações cooperativas, não gerando sentimentos de piedade e “favores”;
- Incentivar o papel da criança de multiplicadora das informações (na família e comunidade).

É importante que o professor considere os norteadores mencionados ao aplicar o programa informativo infantil, considerando o contexto, atentando para o próprio agir, possibilitando interações e proporcionado acesso às informações.

A partir disso, baseando-se nesses norteadores, durante a aplicação do programa informativo, houve adaptações do programa sugerido por Vieira (2014), as quais estão apresentados no Quadro 2, juntamente com o horário de duração e o número de crianças faltantes no dia.

Quadro 2- Aplicação do programa informativo infantil

ENCONTRO	DURAÇÃO	Nº DE CRIANÇAS FALTANTES ⁵	ADAPTAÇÃO E/OU INFORMAÇÕES
1	1 h 10 min	0	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto um grupo jogava os outros observavam. • Como as crianças apresentaram dificuldade na leitura e na escrita, não foram entregues as regras dos jogos, mas foram mencionadas oralmente.

⁵ Em cada encontro procurava-se retomar com breves diálogos o encontro anterior a fim de relembrar os estudantes que participaram e contemplar os estudantes que faltaram.

			<ul style="list-style-type: none"> • As palavras entregues foram frutas que pudessem ser fáceis de serem desenhadas e serem conhecidas pelas crianças, a saber: laranja, tomate, maçã, banana, manga, morango e uva. • Ao invés de receberem a lousinha, as crianças utilizaram a lousa da sala de aula.
2	1h 40 min	1	<ul style="list-style-type: none"> • Ao invés de entregar figuras variadas, foram entregues revistas e tesouras sem pontas às crianças, para que cada uma escolhesse uma figura e recortasse, deixando na mesa da professora. Após isso, uma criança por vez foi chamada para escolher uma figura para colar no painel da diversidade, explicando o motivo da escolha. • Ao invés do vídeo, as crianças visualizaram imagens de pessoas com deficiência.
3	1h	2	-
4	1h	3	<ul style="list-style-type: none"> • Foi retomada a tarefa do encontro anterior que somente é solicitada pela Vieira (2014) no quinto encontro. • Também foi levado o livro destinado ao público infantil

			intitulado <i>A árvore de Pirulitos</i> (LEAL, 2010). Nesse livro, há a escrita em Braille e a escrita em português.
5	1h 20	3	<ul style="list-style-type: none"> Além do vídeo proposto, utilizou-se também dois vídeos em que há uma adolescente com deficiência física escrevendo com os pés e um advogado dirigindo com os pés, ambos não tinham os braços.
6	45 min	0	<ul style="list-style-type: none"> Foram trazidos dois fantoches: a Carol e o Fábio. Não sendo mencionados a Soninha e o seu irmão, por ser suficiente apenas mencionar o Fábio e a Carol.
7	20 min	1	<ul style="list-style-type: none"> No programa é solicitado que se leia para as crianças a coleção de livro “Meu amigo Down” – em casa, na rua e na escola – de Cláudia Werneck, que consistem em três livros. Todavia somente foi localizado e lido para as crianças um livro dessa coleção intitulado <i>Meu amigo Down na rua</i> (WERNECK, 1994).
8	25 min	1	-

9	45 min	3	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve a possibilidade de as crianças visitarem a Sala de Recursos Multifuncional, todavia, elas viram imagens de várias salas dessas. • As crianças não fizeram “O que eu aprendi sobre as pessoas com deficiência foi...”, pois a cada encontro era solicitado que registrassem o que havia aprendido do próprio encontro, assim, manteve-se essa dinâmica e elas desenharam ou escreveram sobre “Eu aprendi...”
10	40 min	3	<ul style="list-style-type: none"> • Foi solicitado que as crianças registrassem o que mais aprenderam durante todos os encontros, utilizando papéis e lápis.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Verificaram-se a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas apresentadas para a realidade de cada turma. Assim, como relatado no Quadro 2, foram feitas adaptações no primeiro encontro, que é possível visualizar a seguir.

Figura 1a- Aplicação do 1º encontro



Fonte: acervo das autoras.

O objetivo do primeiro encontro, era a introdução do tema diversidade, levando as crianças a perceberem esse tema na natureza e nos homens. Assim, inicialmente, a turma foi organizada em três grupos, para que cada grupo jogasse um dos seguintes jogos: desenho; memória com animais e jogo de mico.

No programa informativo utilizado, estava mencionando sobre a importância de nesse encontro entregar palavras variadas para determinadas crianças desenharem na lousa para as demais adivinharem.

Como adaptação, conforme a Figura 1a, foram entregues palavras de um mesmo campo semântico e pertencentes ao cotidiano das crianças da pesquisa, ou seja, frutas (laranja, tomate, maçã, banana, manga, morango e uva).

Enquanto um (a) integrante do grupo desenhava, as crianças dos demais grupos observavam participando e tentando adivinhar o desenho. Posteriormente, as crianças jogaram um jogo da memória.

Nesse jogo, há pares de desenhos de animais diversos, especificamente: tigre, ovelha, tartaruga, coelho, girafa, galo, macaco, raposa, cavalo, cachorro, elefante, porco, leão, vaca e hipopótamo. Com esses pares virados para baixo, uma criança (do grupo) por vez, tentava localizar os pares, virando as peças.

A cada acerto, a criança que acertou recolhe o par de peças com desenhos de animais e joga novamente, caso erre, passa a vez para a próxima criança. Ganha quem conseguir localizar mais pares.

Nesse momento, houve crianças sentadas que pertenciam ao grupo de crianças que jogaram e as demais ficaram em volta e em pé, observando o jogo. Foi possível constatar que todas as crianças se envolveram e as que não jogaram, com entusiasmo torciam para os amigos acertarem.

É importante destacar que as crianças que estavam observando não contaram para as demais onde estavam os pares de animais durante o jogo, mesmo que lembrassem a partir da observação do jogo. Com isso, respeitaram o papel de participação observadora.

Isso ocorreu, pelo fato da pesquisadora, ter feito combinados com as crianças antes desse momento de jogo, explicando o que seria, como seria e de qual forma cada grupo participaria.

Durante o jogo da memória e posteriormente com o de mico, a pesquisadora, a partir de perguntas, destacava os aspectos diversos dos animais. Dessa forma, as crianças perceberam diversas cores, tamanhos, formas de se locomover, de se alimentar, entre outras características.

No jogo do mico, novamente, as crianças sentadas pertenciam ao grupo de crianças que estavam jogando e as demais que estavam em volta e em pé, estavam observando o jogo. Todos, mesmo os que não jogaram efetivamente, ficaram concentrados observando e envolvidos com o jogo.

Ressaltam-se que foi possível constatar que é possível utilizar jogos de regras com toda a turma, sendo uma parte participante e outra parte observadores. Houve adaptações nesse encontro, mas o objetivo principal manteve, possibilitando para além de um momento de diversão, um momento de aprendizagem de toda a turma.

Destacam-se que para o encontro, utilizaram-se materiais acessíveis, ou seja, não é necessário somente a utilização de recursos com alto custo financeiro, inacessíveis, para dialogar e trabalhar sobre o assunto inclusão, mas é necessário um trabalho planejado, com intencionalidade e com preparo do professor.

Em relação a acessibilidades dos recursos, com o segundo encontro não foi diferente, como é possível visualizar com as Figuras 2a e 2b:

Figura 2a- Aplicação do 2º encontro



Fonte: acervo das autoras.

No segundo encontro, com o objetivo de retomar o tema da diversidade entre os homens e ter uma visão positiva das diferenças, foi introduzido o tema das deficiências. Como relatado, ao invés de entregar figuras variadas, foram entregues revistas e tesouras sem pontas às crianças, para que cada uma escolhesse uma figura que mais gostasse ou menos gostasse e recortasse, inserindo em cima da mesa da professora.

Após isso, uma criança por vez foi solicitada para escolher uma figura para colar no painel da diversidade, explicando o motivo da escolha, formando assim o painel da diversidade que é possível de ser visualizado com a Figura 2b abaixo:

Figura 2b- Aplicação do 2º encontro



Fonte: acervo das autoras.

Foi enfatizado que as pessoas apresentam diversas preferências que devemos respeitar. Em um segundo momento, ao invés de um vídeo, as crianças tiveram acesso às imagens de pessoas com deficiências e então foi iniciado um diálogo sobre deficiência e doença, enfocando as limitações, as possibilidades e enfatizando o sentimento de solidariedade.

É importante compreender que as adaptações nos encontros podem ser realizadas considerando o contexto, a idade da turma, as características, aprendizado que apresentam e inclusive a inserção de uma criança com deficiência na turma.

Vale considerar que ao tratar da temática em questão, ou seja, concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão, em momentos de formação de professores, as autoras utilizaram essas práticas pedagógicas inclusivas de formas adaptadas e receberam resultados similares da aplicação com as crianças.

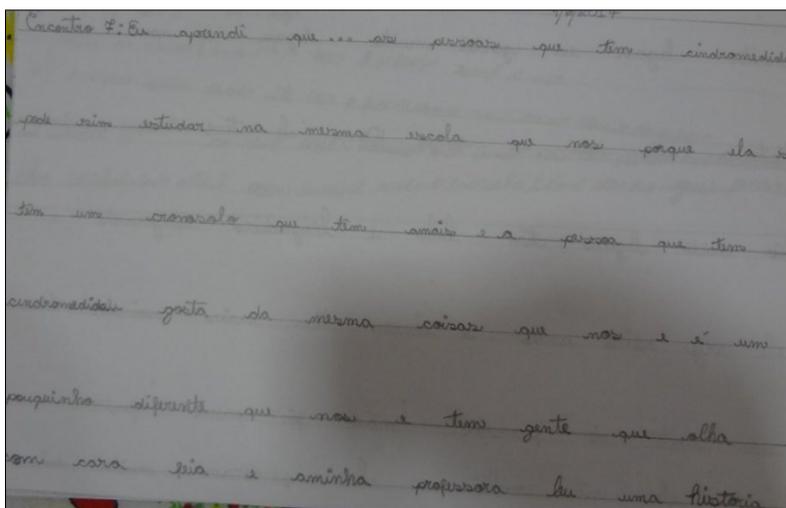
Aos professores, é importante destacar que não é necessário produzir uma pesquisa para utilizar as práticas pedagógicas apresentadas neste capítulo, mas poderão desenvolver esses momentos a partir de um projeto ou sequência didática sobre inclusão.

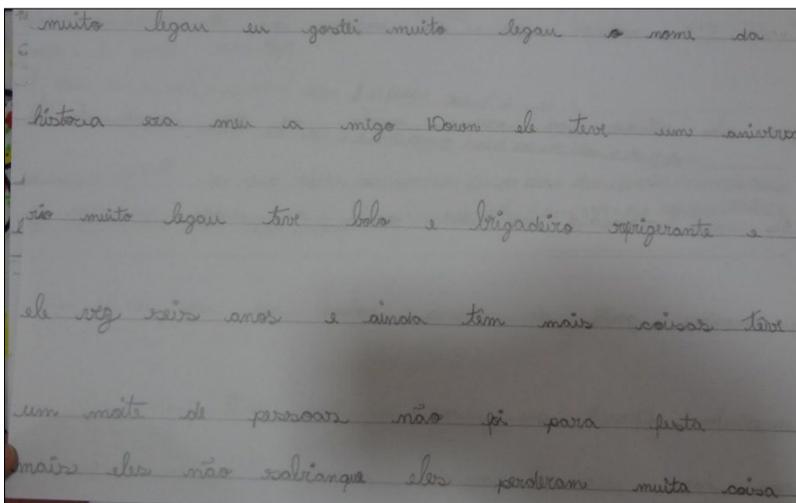
Considerando que as práticas apresentadas neste capítulo, são acessíveis para todas as crianças e escolas, a partir de adaptações. Não esquecendo da necessidade de um trabalho do professor que mantenha as crianças motivadas para aprenderem, propondo atividades que contenham desafios possíveis para o aprendizado das crianças.

Nesse processo, é possível utilizar diversas formas de representação para registrar o avanço da aprendizagem da criança durante esse percurso, podendo ser: desenho, escrita, imagens, painéis, cartazes etc.

Abaixo, com as Figuras 3, há um desses registros em que a criança escreveu sobre o encontro 7:

Figuras 3- Registro do 7º encontro





Fonte: acervo das autoras.

A criança escreveu:

Eu aprendi que...as pessoas que tem cindromedidau pode sim estudar na mesma escola que nos porque ela só têm um cromosolo que têm amais e a pessoa cindromedidau gosta da mesma coisa que nos e é um pouquinho diferete que nos e tem gente que olha com cara feia e aminha professora leu uma historia muito legal ey gostei muito e o nome da historia era meu a migo Down ele teve um aniversario muito legal teve bolo e brigadeiro refrigerante ele vez seis anos e ainda têm mais coisas teve um moite de pessoas não foi para festa mas eles não sabianque eles perderam muita coisa

Optaram-se por transcrever na íntegra, respeitando a representação textual do participante. Considerando que as crianças são produtoras de cultura, e a maneira que representam um texto, também é objeto de reflexão.

Com a transcrição da escrita da criança, é possível compreender a compreensão e o avanço na aprendizagem relacionada à deficiência intelectual.

Assim, a partir do exposto neste capítulo, é possível refletir que o que se pode chamar de inclusiva na prática pedagógica é a maneira como ela é desenvolvida e aplicada. Sem esse direcionamento, brincadeiras, jogos, desenhos, deixam de ter esse caráter e passam a ser apenas mais uma estratégia.

Adiante, nos próximos capítulos, serão apresentados resultados que comprovam que as práticas pedagógicas inclusivas apresentadas neste capítulo alteraram significativamente as concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes.

2.

Mudanças de Concepções: o que as crianças pensam sobre as deficiências?

Neste capítulo, serão apresentados resultados dos dados reunidos a partir da utilização da *Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão* (BALEOTTI, 2006) e o questionário que teve como base o elaborado por Magiati, Dockrell e Logotheti (2002) e adaptado por Souza (2014).

Considerando que o questionário aplicado abrangeu as quatro deficiências mais frequentes, serão apresentados os resultados dos grupos experimental e controle a partir dos conceitos, causas, implicações e possibilidades de interação com as pessoas com deficiência para cada uma delas, a saber: deficiência física (DF), deficiência visual (DV), deficiência auditiva (DA) e deficiência intelectual (DI).

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

Neste tópico, serão apresentados o que as crianças matriculadas em duas turmas de terceiros anos do Ensino Fundamental relataram, especificamente sobre os conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação da pessoa com deficiência física, antes e depois de participarem do programa informativo relatado, comparando o grupo experimental com ele mesmo e, também, com o grupo controle, que não participou da intervenção.

Na primeira aplicação do questionário com o grupo experimental, 34,8% apresentaram respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência física, mencionando, principalmente, que “não tem perna”, “não anda”, “anda torto” e “não tem braço”.

Na segunda aplicação do questionário do grupo experimental, 73,6% apresentaram respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência física, mencionando, principalmente, que “não tem perna e braço”, “é cadeirante”, “é parálitica”, “não anda” e “não mexe parte do corpo”.

Os dados sugerem que houve uma mudança significativa no conhecimento da deficiência física após a aplicação do programa informativo.

Na primeira aplicação do questionário com o grupo controle, 56,3% dos participantes demonstraram respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência em questão.

Enquanto na segunda aplicação do questionário com esse grupo, 66,1% apresentaram respostas favoráveis.

A seguir, na Tabela 2, podem ser visualizadas as categorias e as frequências das respostas das quatro questões relacionadas à deficiência física:

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

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Desconhecimento	33	45,8	1	1,4	5	8,9	7	12,5
Ideia fantasiosa	0	0	0	0	1	0,9	0	0
Informação equivocada	14	19,4	18	25	19	33,9	12	21,4
Resposta favorável	25	34,8	53	73,6	31	56,3	37	66,1
Total	72	100	72	100	56	100	56	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

Destacam-se os tipos de respostas que se enquadram em cada categoria. Na categoria “desconhecimento” encontram-se respostas como a do participante GEP2 “Não sei”. Na “ideia fantasiosa” há relatos como do participante GCP11 “Porque a mãe dela dançou, a bebê fica com alguma deficiência”. Em relação à informação equivocada há respostas como do GCP4: “É aquelas crianças que é surda que tem problema” e em “reposta favorável” há respostas como do GEP1: “Sem perna e sem braço”.

Com a Tabela 2, observam-se que das quatro categorias apresentadas, três são negativas, ou seja, consideradas desfavoráveis

(“desconhecimento”, “ideia fantasiosa” e “informação equivocada”) e apenas uma é positiva.

Com isso, na Tabela 3, realizaram-se o agrupamento das três primeiras categorias e em seguida, foi realizado o teste de Qui-quadrado, tendo como objetivo comparar as divergências entre as frequências observadas.

As categorias agrupadas, podem ser visualizadas na Tabela 3.

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

CATEGORIAS	FREQUÊNCIADAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Resposta desfavorável	47	65	19	26	25	45	19	34
Resposta favorável	25	35	53	74	31	55	37	66
Total	72	100	72	100	56	100	56	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

Inicialmente, o grupo experimental teve mais respostas desfavoráveis em relação à deficiência física, mas após a aplicação do programa informativo infantil, houve um aumento significativo, ou seja, de 35 % de respostas favoráveis, a turma passou a ter 74% enquanto no grupo controle o aumento foi de 55% para 66%.

A análise estatística utilizando o teste de Qui-quadrado também comprova essa mudança favorável com relação a esse conceito de

deficiência no grupo experimental, sendo que o valor de $p = <0,0001$ (valor de $U = 20,392$, 1 grau de liberdade), considerado extremamente significativo.

Enquanto o grupo controle que não teve nenhum impacto interventivo não teve tal alteração (valor de $p = 0,3334$, $U = 0,9358$, 1 grau de liberdade, ou seja, comparação não considerada estatisticamente significativa).

Na primeira aplicação do questionário com o grupo experimental, 17% dos participantes responderam corretamente sobre as causas.

Na segunda aplicação após o programa, 72% responderam corretamente, ou seja, o programa possibilitou um aumento de 55% das respostas.

Enquanto o grupo controle na primeira aplicação do questionário apresentou 50% de respostas corretas sobre as causas e na segunda aplicação do questionário passou para 64%, havendo um aumento de apenas 14%, ou seja, inferior ao grupo experimental.

Com o grupo experimental, na primeira aplicação do questionário, 50% dos participantes demonstraram desconhecimento das dificuldades das crianças com deficiência física na escola, mencionando “não sei”. Também tiveram respostas favoráveis relacionadas à escrita.

Na segunda aplicação do questionário desse grupo, não houve desconhecimento das dificuldades e a maioria respondeu que as dificuldades estavam relacionadas às atividades de Educação Física.

No grupo controle, na primeira aplicação apenas 14% demonstraram desconhecimento das dificuldades em questão e na segunda aplicação 7% demonstraram desconhecimento.

Houve uma diminuição do desconhecimento das dificuldades das pessoas com deficiência física em ambos os grupos, embora a diminuição tenha sido maior no grupo experimental que após o programa passou a ser 0%.

Na Tabela 4, é possível observar as respostas fornecidas pelos grupos relacionadas às possibilidades de interação com a pessoa com deficiência física:

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

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aceitação	12	67	18	100	10	71	10	71
Negação	6	33	0	0	4	29	4	29
Total	18	100	18	100	14	100	14	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

É possível observar que a negação que era maior no grupo experimental, com as informações recebidas a partir do programa, passou a ser 0. Enquanto que no grupo controle que não recebeu informação continuou sendo 4.

Dessa forma, é possível observar que o grupo experimental, apesar de não ter 100% de conhecimento favorável sobre a deficiência física e suas causas, após o programa, 100% dos participantes demonstraram que passaram a aceitarem as pessoas com deficiência física.

Posteriormente, foi aplicada o teste de Qui-quadrado, tendo como objetivo comparar as divergências entre as frequências observadas. Essa análise estatística utilizando o teste de Qui-quadrado também comprova essa mudança favorável com relação a aceitação dessa deficiência no grupo experimental, sendo que o valor de $p = 0,0253$ (valor de $U = 5,000$, 1 grau de liberdade), considerado extremamente significativo.

Enquanto o grupo controle que não teve nenhum impacto interventivo, não teve tal alteração (valor de $p = 1,0000$, $U = 0,0000$, 1 grau de liberdade, ou seja, comparação não considerada estatisticamente significativa).

No Quadro 3, apresentam-se as justificativas de aceitação e negação da interação da pessoa com deficiência física.

Quadro 3- Deficiência física: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes

GRUPOS		RESPOSTAS	
GE	PRÉ-TESTE	Aceitação	“Sim porque ela tem direito” GEP1
		Negação	“Não, não sei” GEP17 “Não, porque ela é deficiente” GEP4
	PÓS-TESTE	Aceitação	“Sim, porque vamos ajudar ela” GEP14
		Negação	Não houve nenhuma negação.
GC	PRÉ-TESTE	Aceitação	“Sim porque nós ajudamos” GCP13
		Negação	“Não eu não ia aguentar ajudar toda hora” GCP5
	PÓS-TESTE	Aceitação	“Sim, eu ajudaria” GCP12
		Negação	“Não, porque ela ou ele vai atrapalhar a nossa aula e nós vamos ter que ajudar” GCP10

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na primeira aplicação do grupo experimental, 67% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação mencionando que a criança com deficiência física “tem direito”, “aprende” e “deve estudar na mesma classe porque tem a mesma idade”; enquanto que as respostas de negação se referiam ao fato de ela “ter deficiência” e a “não saber”.

Na segunda aplicação desse grupo, como mencionado, 100% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação mencionando que ela tem que estudar e que se pode ajudá-la, ou seja, houve a presença de atitudes de cooperação nas respostas.

No grupo controle, na primeira aplicação 71% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação, relatando mencionando que a professora ou os amigos podem ajudar.

Na segunda aplicação desse grupo, foi mantido os 71% de aceitação e os participantes registraram que: “ela não dará problema”, “ela pode aprender mais” e “o participante a ajudaria”.

A seguir, serão tratados dos aspectos relacionados com a deficiência visual.

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

Neste tópico, serão apresentados o que as crianças matriculadas em duas turmas de terceiros anos do Ensino Fundamental pensam, especificamente sobre os conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação da pessoa com deficiência visual.

No geral, é possível observar que as crianças atribuíram à deficiência visual sobre “não conseguir ver”, “furar o olho” e “utilizar bengala”, também houve respostas que relacionaram a deficiência visual “com doenças”.

Na primeira aplicação do questionário com o grupo experimental, 39% apresentaram respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência visual, mencionando, principalmente, que “ela usa óculos e não pode ver”.

Na segunda aplicação do questionário com o grupo experimental, 94% dos participantes apresentaram respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência visual, mencionando, principalmente, que ela não enxerga, ela precisa de bengalas e usa um aparelho para escrever.

As respostas sugerem que após a informação recebida com o programa informativo, as crianças passaram a perceber que os recursos auxiliam a pessoa com deficiência visual. Além disso, o conceito de deficiência visual foi mais fácil de ser compreendido do que o de deficiência física.

Na primeira e na segunda aplicação do questionário com o grupo controle, 55 e 59% respectivamente, dos participantes demonstraram respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência em questão.

Na Tabela 5, podem ser visualizadas as categorias e as frequências das respostas das quatro questões relacionadas à deficiência auditiva.

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

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Desconhecimento	18	25	0	0	7	13	5	9
Ideia fantasiosa	2	3	0	0	0	0	1	2
Informação equivocada	24	33	4	6	18	32	17	30
Resposta favorável	28	39	68	94	31	55	33	59
Total	72	100	72	100	56	100	56	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na categoria “desconhecimento” encontram-se respostas como o do participante GEP16 “Não sei”. Na “ideia fantasiosa” há relatos como

“Sapo mija” do GEP13. Em relação à informação equivocada, há respostas como do GCP13: “Porque é uma doença” e em respostas favoráveis, há respostas como do participante GCP3 “não pode enxergar”.

Considerando novamente a possibilidade de reunir categorias negativas, fez-se isso na Tabela 6, para então, posteriormente, aplicar o teste Qui-quadrado, como é possível visualizar na tabela a seguir:

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

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Resposta desfavorável	44	61	4	6	25	45	23	41
Resposta favorável	28	39	68	94	31	55	33	59
Total	72	100	72	100	56	100	56	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

É possível observar um aumento significativo das respostas favoráveis do grupo experimental, que de 39% de respostas favoráveis, passou a apresentar 94%. Enquanto que o grupo controle não apresentou alterações significativas, passando de 55% para 59%.

A análise estatística utilizando o teste de Qui-quadrado também comprova essa mudança favorável com relação a esse conceito de deficiência no grupo experimental, sendo que o valor de $p = < 0,0001$

(valor de $U = 47,531$, 1 grau de liberdade), considerado extremamente significativo.

Enquanto que o grupo controle que não teve nenhum impacto interventivo não teve tal alteração (valor de $p = 0,8486$, $U = 0,03646$, 1 grau de liberdade, ou seja, comparação não considerada estatisticamente significativa).

Investigando as causas dessa deficiência, é possível observar que no grupo experimental, antes da aplicação do programa, 33% dos participantes apresentaram respostas favoráveis, enquanto que após o programa, esse número passou para 89%.

No grupo controle na primeira aplicação do questionário, 43% dos participantes apresentaram respostas favoráveis, enquanto que na segunda aplicação passou para 50%.

Há relações da deficiência visual com “olhar para o sol”, “nascimento” e “doença”. Assim, devido às respostas desfavoráveis, é importante compreender as concepções sobre as dificuldades que crianças com deficiência visual podem ter nas atividades realizadas na escola.

Com o grupo experimental, na primeira aplicação do questionário, 33% dos participantes demonstraram desconhecimento das dificuldades das crianças com deficiência visual, uma porcentagem menor do que a localizada com a deficiência física. Houve também respostas favoráveis relacionadas a “enxergar” e “fazer as atividades”.

Na segunda aplicação do questionário desse grupo, não houve desconhecimento das dificuldades e a maioria respondeu que as dificuldades estavam relacionadas a enxergar as atividades, além de mencionarem a dificuldade com as escadas, pois nessa escola há três andares e o elevador não estava funcionando.

No grupo controle, na primeira aplicação, apenas uma criança demonstrou desconhecimento das dificuldades em questão, totalizando 7%. Foram apresentadas respostas favoráveis relacionadas a escrever, ler, jogar etc. Na segunda aplicação manteve o desconhecimento, sendo que 7% o demonstraram.

Enquanto no grupo experimental não houve desconhecimento na segunda aplicação, no grupo controle, o desconhecimento foi mantido, pelo fato das crianças não terem participado do programa informativo infantil.

Na Tabela 7, é possível observar as respostas fornecidas pelos grupos sobre as possibilidades de interação com a pessoa com deficiência visual:

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

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aceitação	8	44	18	100	9	64	5	36
Negação	10	56	0	0	5	36	9	64
Total	18	100	18	100	14	100	14	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

É possível observar que a negação que era maior no grupo experimental, do que no grupo controle, a partir das informações recebidas a partir do programa, passou a ser 0, assim como ocorreu com a deficiência

física. Enquanto no grupo controle que não recebeu informação, a negação aumentou para 64%.

Visando a comparação dos grupos, foi aplicado o teste de Qui-quadrado, sendo que a análise estatística utilizando o teste de Qui-quadrado também comprova essa mudança favorável com relação à aceitação dessa deficiência no grupo experimental, sendo que o valor de $p = <0,0008$ (valor de $U = 11,215$, 1 grau de liberdade), considerado extremamente significativo.

Enquanto que o grupo controle que não teve nenhum impacto interventivo não teve tal alteração (valor de $p = 0,2568$, $U = 1,286$, 1 grau de liberdade, ou seja, comparação não considerada estatisticamente significativa).

No Quadro 4, há as justificativas classificadas em positivas e negativas relacionadas a aceitação ou negação da pessoa com deficiência visual.

Quadro 4- Deficiência visual: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes

GRUPOS		RESPOSTAS	
GE	PRÉ-TESTE	Aceitação	“Sim porque nós podemos ajudar eles” GEP11
		Negação	“Não porque ela é deficiente” GEP4
	PÓS-TESTE	Aceitação	“Sim, ela pode usar o braille” GEP3
		Negação	Não houve nenhuma negação.
GC	PRÉ-TESTE	Aceitação	“Sim às vezes ela precisa de ajuda” GCP4
		Negação	“Não porque ela não consegue” GCP7
	PÓS-TESTE	Aceitação	“Sim, uns tem que ajudar o outro” GCP2
		Negação	“Não, ela não vai enxergar” GCP14

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na primeira aplicação do grupo experimental, 44% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação mencionando que a criança com deficiência visual “tem direito”, porque as crianças “podem ajudar ela” e porque “elas são boas”. Enquanto que as respostas de negação se referiam ao fato delas “não enxergarem” e “não conseguirem ver o que a professora escreve na lousa”. Além de ter uma resposta relacionada ao *bullying*, cujo participante mencionou que ela não podia estudar pois iriam “zuar ela”.

Na segunda aplicação, como relatado, 100% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação. As crianças passaram a perceber que há recursos que auxiliam a pessoa com deficiência visual e que amenizam as limitações dela perante as atividades.

No grupo controle, na primeira aplicação, 64% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação, mencionando que podem ajudar. Enquanto que as respostas de negação se referiam a não conseguir e ao fato de a criança com deficiência visual ter dificuldade.

Na segunda aplicação desse grupo, houve uma diminuição da aceitação que passou para 36%, mencionando que ela pode estudar, pois um auxilia o outro. Em relação às justificativas de negação, foi possível localizar respostas relacionadas à criança com deficiência visual não enxergar, ter muita dificuldade e não poder ver as atividades.

A seguir, serão tratados dos aspectos relacionados com a deficiência auditiva.

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

Neste tópico, serão apresentados o que as crianças matriculadas em duas turmas de terceiros anos do Ensino Fundamental pensam, especificamente sobre os conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação da pessoa com deficiência auditiva.

No geral, é possível observar que as crianças atribuíram à deficiência auditiva “não ouvir”, “não ver”, “ter doença” e “houve a relação correta com a LIBRAS”. Na primeira aplicação do questionário com o grupo experimental, 57% apresentaram respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência auditiva, apontando, principalmente, que “não escuta” e “não ouve”.

Na segunda aplicação do questionário do grupo experimental, manteve-se o 78% de respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência auditiva. Assim sendo, com os dados, é possível compreender a necessidade de alterar o encontro relacionado ao conceito de deficiência auditiva e incluir outras atividades.

Na primeira aplicação do questionário com o grupo controle, 57% dos participantes demonstraram respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência em questão.

Enquanto que na segunda aplicação do questionário com esse grupo, 64% apresentaram respostas favoráveis.

Na Tabela 8, podem ser visualizadas as categorias e as frequências das respostas das quatro questões relacionadas à deficiência auditiva.

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

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Desconhecimento	9	13	0	0	6	11	6	11
Ideia fantasiosa	0	0	0	0	0	0	0	0
Informação equivocada	22	30	16	22	18	32	14	25
Resposta favorável	41	57	56	78	32	57	36	64
Total	72	100	72	100	56	100	56	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

Foram utilizadas as mesmas categorias apresentadas na análise da deficiência física e visual. Destacam-se os tipos de respostas que se enquadram em cada categoria.

Assim, na categoria “desconhecimento” encontram-se respostas como o do participante GEP1 “Não sei”. Em relação há informação equivocada há respostas como: “Ela não tem nada” do GCP1 e em respostas favoráveis, há respostas como do participante GEP10 “Ela não escuta e fala com as mãos”.

Na Tabela 9, estão organizadas respostas favoráveis e desfavoráveis.

Tabela 9- Deficiência auditiva: frequências provenientes do agrupamento das categorias

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Resposta desfavorável	31	43	16	22	24	43	20	36
Resposta favorável	41	57	56	78	32	57	36	64
Total	72	100	72	100	56	100	56	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

É possível observar o aumento significativo das respostas favoráveis do grupo experimental, enquanto que no grupo controle o aumento foi menor. Inicialmente o grupo experimental foram registradas mais respostas desfavoráveis, mas após a aplicação do Programa Informativo Infantil, houve um aumento significativo, ou seja, de 57% de respostas favoráveis, a turma passou a ter 78% enquanto que no grupo controle o aumento foi de 57% para 64 %.

Investigando as causas dessa deficiência, é possível observar que no grupo experimental, antes da aplicação do programa, 50% dos participantes apresentaram respostas favoráveis, enquanto que após o programa, esse número passou para 83%. Os participantes relacionaram ao nascimento, a não ouvir, a alguém ter gritado no ouvido dela, a ter sofrido um acidente e a ficar perto do rádio.

No grupo controle, na primeira aplicação do questionário, 43% dos participantes apresentaram respostas favoráveis, enquanto que na

segunda aplicação passou para 36%. Houve relações da deficiência visual com ter problema, nascer assim, alguém gritar no ouvido, ouvir música muito alta.

Nesse sentido, ao analisar estatisticamente utilizando o teste de Qui-quadrado percebe-se essa mudança favorável com relação à aceitação dessa deficiência no grupo experimental, sendo que o valor de $p = 0,0128$ (valor de $U = 6,191$, 1 grau de liberdade), considerado extremamente significante.

O grupo controle, por sua vez, que não teve nenhum impacto interventivo não teve tal alteração (valor de $p = 0,5616$, $U = 0,3369$, 1 grau de liberdade, ou seja, comparação não considerada estatisticamente significante).

Com o grupo experimental, na primeira aplicação, 22% dos participantes demonstraram desconhecimento das dificuldades das crianças com deficiência auditiva. Houve também respostas favoráveis relacionadas a “não ouvir a professora”.

Na segunda aplicação do questionário desse grupo, não houve desconhecimento das dificuldades e a maioria respondeu que as dificuldades estavam relacionadas a não poder ouvir a professora.

No grupo controle, na primeira aplicação, apenas uma criança demonstrou desconhecimento das dificuldades em questão, totalizando 7%. Houve respostas favoráveis relacionadas a “não escutar”, “não ouvir direito as atividades” e “no futebol não ouvir o colega falar para “tocar” a bola”.

Na segunda aplicação manteve o desconhecimento de 7% e as respostas referiam-se a “não ouvir a professora”.

Na Tabela 10, é possível observar se houve alterações na aceitação ou rejeição das crianças com deficiência auditiva.

Tabela 10- Deficiência auditiva: frequências provenientes do agrupamento das respostas

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
 Aceitação	7	39	16	89	6	43	7	50
 Negação	11	61	2	11	8	57	7	50
 Total	18	100	18	100	14	100	14	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

É possível observar que a negação que era maior no grupo experimental, com as informações recebidas a partir do programa, passou a ser de duas respostas. As justificativas das negações foram: “Não, nós podemos escrever no papel para ela” do GEP1 e “Não, porque não” do GEP15.

Interessante que após o programa informativo não houve negação do grupo experimental para crianças com deficiência física e visual, enquanto que houve para a deficiência auditiva.

Com o grupo controle é possível observar o aumento de uma criança que passou a ter aceitação da pessoa com deficiência auditiva.

Posteriormente, foi aplicado o teste de Qui-quadrado, sendo que a análise estatística também comprova essa mudança favorável com relação a esse conceito de deficiência no grupo experimental, sendo que o valor de

$p = 0,005$ (valor de $U = 7,706$, 1 grau de liberdade), considerado extremamente significativo.

Enquanto que o grupo controle que não teve nenhum impacto interventivo não teve tal alteração (valor de $p = 0,7047$, $U = 0,1436$, 1 grau de liberdade, ou seja, comparação não considerada estatisticamente significativa).

No Quadro 5, apresentam-se as justificativas relacionadas à aceitação ou negação da pessoa com deficiência auditiva.

Quadro 5- Deficiência auditiva: tipos de justificativas apresentadas pelos participantes

GRUPOS		RESPOSTAS	
GE	PRÉ-TESTE	Aceitação	“Sim, porque não sei” GEP2 “Sim, dá para fazer com a mão” GEP11
		Negação	“Não, porque ela não vai ouvir a professora” GEP12
	PÓS-TESTE	Aceitação	“Sim, porque pode estudar” GEP17
		Negação	“Não, porque não” GEP15
GC	PRÉ-TESTE	Aceitação	“Sim, talvez elas precisam estudar” GCP4
		Negação	“Não, porque eu ia ter que ajudar toda hora” GCP5
	PÓS-TESTE	Aceitação	“Sim, porque eu falo para ela o que a professora está explicando” GCP9
		Negação	“Não, porque não ouve” GCP5

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na primeira aplicação do grupo experimental, 39% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação mencionando que a criança com deficiência auditiva “tem direito de estudar na mesma classe”,

“porque não acontece nada”, etc. Enquanto que as respostas de negação se referiam ao fato dela ter “defeito” e “não ouvir a professora”.

Na segunda aplicação desse grupo, 89% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação mencionando que ela “pode estudar”, “ela tem direito” e “ela é legal”.

No grupo controle, na primeira aplicação 43% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação. Enquanto que as respostas de negação se referiam, principalmente, a não ouvir a professora e a ter que ajudar toda hora.

Na segunda aplicação desse grupo, a aceitação passou para 50% mencionando que ela pode estudar porque ela ajuda, porque ela vai falando por sinais e porque ela também é uma criança. Em relação às justificativas de negação, foi possível localizar respostas relacionadas a ela não ouvir e a ter muitas dificuldades na aula.

A seguir, serão tratados dos aspectos relacionados com a deficiência intelectual.

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

Neste tópico, serão apresentados o que as crianças matriculadas em duas turmas de terceiros anos do Ensino Fundamental pensam, especificamente sobre os conhecimentos, causas, implicações e possibilidades de interação da pessoa com deficiência intelectual.

Na primeira aplicação do questionário com o grupo experimental, os participantes apresentaram 22% de respostas favoráveis. Na segunda

aplicação do questionário do grupo experimental, houve um grande aumento e as respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência intelectual passaram para 71%.

Na primeira aplicação do questionário com o grupo controle, 27% dos participantes demonstraram respostas favoráveis sobre o conhecimento da deficiência em questão. Enquanto que na segunda aplicação do questionário com esse grupo, 21% apresentaram respostas favoráveis.

Observam-se a importância do programa informativo para a deficiência intelectual, pois houve aumento do conhecimento dessa deficiência por parte das crianças do grupo experimental.

Na Tabela 11, podem ser visualizadas as categorias e as frequências das respostas das quatro questões relacionadas à deficiência intelectual.

Tabela 11- Deficiência intelectual: frequência das respostas apresentadas por categorias e por grupo

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Desconhecimento	31	43	4	5	12	21	20	36
Ideia fantasiosa	0	0	0	0	0	0	0	0
Informação equivocada	25	35	17	24	29	52	24	43
Resposta favorável	16	22	51	71	15	27	12	21
Total	72	100	72	100	56	100	56	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

Destacam-se os tipos de respostas que se enquadram em cada categoria. Na categoria “desconhecimento” encontram-se respostas como a do participante GCP13: “Não sei”.

Em relação há informação equivocada há respostas como do participante GCP5: “Ela não consegue fazer nada” e em “reposta favorável” tem-se o seguinte modelo: “Ela não é muito esperta” do GCP12.

Na tabela 12, é demonstrado o agrupamento das três primeiras categorias e a aplicação do teste de Qui-quadrado.

Tabela 12- Deficiência intelectual: frequências provenientes do agrupamento das categorias

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Resposta desfavorável	56	78	21	29	41	73	44	79
Resposta favorável	16	22	51	71	15	27	12	21
Total	72	100	72	100	56	100	56	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

A análise estatística utilizando o teste de Qui-quadrado também comprova essa mudança favorável com relação a esse conceito de deficiência no grupo experimental, sendo que o valor de $p = < 0,0001$ (valor de $U = 32,267$, 1 grau de liberdade), considerado extremamente significante.

Enquanto que o grupo controle que não teve nenhum impacto interventivo não teve tal alteração (valor de $p = 0,6586$, $U = 0,1952$, 1 grau de liberdade, ou seja, comparação não considerada estatisticamente significante).

Inicialmente, o grupo experimental teve mais respostas desfavoráveis, mas após a aplicação do programa informativo infantil, houve um aumento significativo, ou seja, de 22% de respostas favoráveis, a turma passou a ter 71% enquanto que no grupo controle houve diminuição de 27% para 21%.

Investigando as causas dessa deficiência, é possível observar que no grupo experimental, antes da aplicação do programa, 22% dos participantes apresentaram respostas favoráveis, enquanto que após o programa, esse número passou para 50%. Os participantes relacionaram principalmente com a “doença da mãe na gravidez”.

No grupo controle na primeira aplicação do questionário, 14% dos participantes apresentaram respostas favoráveis, enquanto que na segunda aplicação passou para 21%. Houve relações com “atingir um lado do cérebro” e a “nascer assim”.

Investigando as implicações dessa deficiência, ou seja, as dificuldades das crianças ao realizarem as atividades da escola, com o grupo experimental, na primeira aplicação, 44% dos participantes demonstraram desconhecimento das dificuldades das crianças com deficiência intelectual. Houve também respostas favoráveis relacionadas com as disciplinas do espaço escolar e um participante mencionou estudar.

Na segunda aplicação do questionário desse grupo, 5% apresentaram desconhecimento das dificuldades e a maioria respondeu que

as dificuldades estavam relacionadas a aprender, pois aprendia mais devagar.

No grupo controle, na primeira aplicação 21% dos participantes demonstraram desconhecimento das dificuldades das crianças com deficiência intelectual. Tiveram também respostas favoráveis relacionadas a ter dificuldade, nas disciplinas e nas provas.

Há respostas favoráveis relacionadas a ter dificuldade, nas disciplinas e nas provas. Na segunda aplicação houve um aumento do desconhecimento, passando para 35% e as respostas favoráveis referiam-se a não conseguir fazer o que a professora fala e ter dificuldades na leitura.

Na Tabela 13, é possível observar se houve alterações na aceitação ou rejeição em relação às crianças com deficiência intelectual.

Tabela 13- Deficiência intelectual: frequências provenientes do agrupamento das respostas

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE				GC			
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Accitação	8	44	18	100	5	36	4	29
Negação	10	56	0	0	9	64	10	71
Total	18	100	18	100	14	100	14	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

É possível observar que a negação que era maior no grupo experimental, com as informações recebidas a partir do programa, não apresentou nenhuma negação. Freitas (2011), ao objetivar na sua

dissertação de mestrado, examinar concepções de crianças sem deficiência matriculadas na Educação Infantil sobre as crianças com deficiência, identificou tópicos retirados dos episódios, sobre: afetividade, emoção, acolhimento, comunicação, socialização, diferenciação e representação.

A autora concluiu que as crianças sem deficiência entendiam as diferenças das com deficiência, incluindo-as e vendo-as como sujeito com emoções e que brincam, elas se comunicaram com as crianças com deficiências de várias formas.

A autora concluiu que as crianças sem deficiência entendiam as diferenças das com deficiência, incluindo-as e vendo-as como sujeitos com emoções e sujeitos que brincam, além disso, foi constatado que as crianças sem deficiência se comunicaram com as crianças com deficiências de várias formas.

Assim, todos os participantes do grupo experimental, da presente pesquisa, demonstraram uma compreensão das diferenças da deficiência intelectual. Fato que não foi verificado com o grupo controle, todavia, esse grupo também apresentou diminuição de resposta sobre a aceitação em relação à pessoa com deficiência intelectual.

Posteriormente, foi aplicado o teste de Qui-quadrado, sendo que a análise estatística utilizando esse teste também comprova essa mudança favorável com relação à aceitação dessa deficiência no grupo experimental, sendo que o valor de $p = 0,0008$ (valor de $U = 11,215$, 1 grau de liberdade), considerado extremamente significativo.

Enquanto que o grupo controle que não teve nenhum impacto interventivo não teve tal alteração (valor de $p = 0,6857$, $U = 0,1637$, 1 grau de liberdade, ou seja, comparação não considerada estatisticamente significativa).

No Quadro 6, apresentam-se as justificativas relacionadas a aceitação ou negação da pessoa com deficiência intelectual.

Quadro 6- Respostas apresentadas pelos participantes sobre as justificativas apresentadas pelos participantes

GRUPOS		RESPOSTAS	
GE	PRÉ-TESTE	Aceitação	“Sim, ela tem direito” GEP1
		Negação	“Não, não sei o que é mental” GEP2 “Não, porque senão ela fica pegando na gente e a professora grita e ela se assusta” GEP3
	PÓS-TESTE	Aceitação	“Sim, porque sim” GEP8 “Sim, porque ela tem muita dificuldade, mas ela aprende” GEP13
		Negação	Não houve nenhuma negação.
GC	PRÉ-TESTE	Aceitação	“Sim, ela pode precisar da ajuda da professora” GCP4
		Negação	“Não, não sei” GCP8 “Não, porque ela tem muita dificuldade” GCP6
	PÓS-TESTE	Aceitação	“Sim, sim” GCP8 “Sim, porque ela também é uma criança” GCP13
		Negação	“Não sei” GCP6 “Não, porque ela pode copiar as atividades” GCP1

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na primeira aplicação do grupo experimental, 44% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação mencionando que a criança com deficiência intelectual “tem direito” e “não é diferente”. Enquanto que as respostas de negação demonstraram desconhecimento da deficiência em questão.

Na segunda aplicação desse grupo, como afirmado, 100% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação mencionando que “ela pode aprender” e “alguém pode ajudá-la”.

No grupo controle, na primeira aplicação 36% dos participantes demonstraram atitudes de aceitação, mencionando que pode ajudar. Enquanto as respostas de negação se referiam a “não conseguir” e ao “fato da criança com deficiência intelectual ter dificuldade”.

Na segunda aplicação desse grupo, houve uma diminuição da aceitação que passou para 29% dizendo que o participante “iria ajudar ela” e que “ela também é uma criança”. Em relação as justificativas de negação, foi possível localizar as seguintes: as pessoas iriam fazer *bullying*; a criança “não entenderia o que a professora fala” e “porque dá muito trabalho”.

A seguir, no capítulo 3, será apresentada a análise comparativa das concepções sobre as diferentes categorias de deficiência e mudanças de atitudes sociais de crianças em relação à inclusão.

3.

Análise Comparativa das Concepções sobre as Diferentes Categorias de Deficiência e Mudanças de Atitudes Sociais de Crianças em Relação à Inclusão

Após as apresentações das quatro deficiências, considerando as análises por categoria, é necessário realizar uma análise geral dessas categorias. Assim, apresentam-se resultados entre as comparações de deficiência física (DF), visual (DV), auditiva (DA) e intelectual (DI).

Para isso, será apresentado uma tabela do grupo experimental e uma do grupo controle pré e pós-teste:

Tabela 14- Concepções das deficiências separadas por categoria de deficiência do grupo experimental

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE PRÉ-TESTE				GE PÓS-TESTE			
	DF	DV	DA	DI	DF	DV	DA	DI
Resposta desfavorável	47 (65%)	44 (61%)	31 (43%)	56 (78%)	19 (26%)	4 (6%)	16 (22%)	21 (29%)
Resposta favorável	25 (35%)	28 (39%)	41 (57%)	16 (22%)	53 (74%)	68 (94%)	56 (78%)	51 (71%)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados possibilitam sugerir que os participantes do grupo experimental apresentaram conceitos diferentes sobre as deficiências, sendo que a deficiência com conceito menos apropriado pelas crianças é a deficiência intelectual. Enquanto que a mais compreendida é a deficiência visual, em primeiro lugar, em segundo lugar a deficiência auditiva e em terceiro lugar a deficiência física.

Após a aplicação do programa informativo infantil sobre deficiência e inclusão, as crianças alteraram positivamente suas concepções sobre todas as deficiências trabalhadas, sendo que a deficiência intelectual foi a mais modificada.

Na Tabela 15, têm-se os dados do grupo controle:

Tabela 15- Concepções das deficiências separadas por categoria de deficiência do grupo controle

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GC PRÉ-TESTE				GC PÓS-TESTE			
	DF	DV	DA	DI	DF	DV	DA	DI
Resposta desfavorável	25 (45%)	25 (45%)	24 (43%)	41 (73%)	19 (34%)	23 (41%)	20 (36%)	44 (79%)
Resposta favorável	31 (55%)	31 (55%)	32 (57%)	15 (27%)	37 (66%)	33 (59%)	36 (64%)	12 (21%)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados possibilitam sugerir que os participantes do Grupo Controle apresentaram conceitos diferentes sobre as deficiências, sendo que a deficiência menos compreendida pelas crianças também foi a deficiência intelectual enquanto que a mais compreendida foi: a deficiência

física em primeiro lugar, em segundo lugar a deficiência auditiva e em terceiro a deficiência visual.

É possível perceber que houve um aumento, embora pequeno das respostas favoráveis em relação às deficiências, exceto a deficiência física na qual houve um aumento de respostas desfavoráveis.

Observam-se que tanto o grupo experimental, como o grupo controle tiveram mais dificuldades para apresentar o conceito mais apropriado de deficiência intelectual, como também constatou Souza (2014) em sua pesquisa. Sobre aceitação do grupo experimental:

Na Tabela 16, estão contidos os dados do grupo experimental:

Tabela 16- Aceitação e negação das deficiências do grupo experimental

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GE PRÉ-TESTE				GE PÓS-TESTE			
	DF	DV	DA	DI	DF	DV	DA	DI
Aceitação	12 (67%)	8 (44%)	7 (39%)	8 (44%)	18 (100%)	18 (100%)	16 (89%)	18 (100%)
Negação	6 (33%)	10 (56%)	11 (61%)	10 (56%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (11%)	0 (0%)

Fonte: elaborado pelas autoras

No grupo experimental, das deficiências estudadas, houve uma mudança na aceitação das deficiências, sendo que após o programa informativo, todas passaram a serem mais aceitas. Havendo 100% de aceitação para a DF, DV e DI, sendo que a menos aceita foi a DA.

Esses dados possibilitam observar o mencionado por Souza (2014) que mesmo com o desconhecimento sobre as deficiências, as crianças que

participaram do grupo experimental estão dispostas a aceitarem o colega com deficiência. Lembrando que a deficiência intelectual foi a menos compreendida, todavia teve 100% de aceitação.

Sobre aceitação do grupo controle, é possível observar na Tabela 17, abaixo:

Tabela 17- Aceitação e negação das deficiências do grupo controle

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	GC PRÉ-TESTE				GC PÓS-TESTE			
	DF	DV	DA	DI	DF	DV	DA	DI
Aceitação	10 (71%)	9 (64%)	6 (43%)	5 (36%)	10 (71%)	5 (36%)	7 (50%)	4 (29%)
	4	5	8	9	4	9	7	10
Negação	(29%)	(36%)	(57%)	(64%)	(29%)	(64%)	(50%)	(71%)

Fonte: elaborado pelas autoras.

No grupo experimental, das deficiências estudadas, houve empate na aceitação da DF e nas demais houve uma mudança pequena, inferior ao grupo controle que recebeu informações sobre as deficiências. Nesse grupo, a deficiência mais aceita é a DF, seguida da DV, da DA e a menos aceita, que teve diminuição de aceitação foi a DI.

Observam-se que tanto o grupo experimental, como o grupo controle tiveram mais dificuldades para apresentar o conceito mais apropriado de deficiência intelectual, como também constatou Souza (2014) em sua pesquisa.

Magiati, Dockrell e Logotheti (2002) apresentou em sua pesquisa que crianças concebem de maneira mais apropriada as deficiências que

eram mais visíveis, ou seja, as deficiências físicas e sensoriais enquanto apenas 18% concebem apropriadamente as deficiências cognitivas ou mentais.

Vieira e Denari (2012) objetivaram realizarem a análise de concepções, sentimentos e atitudes de crianças sem deficiência sobre a deficiência intelectual e sobre a inclusão, observando os efeitos de um programa informativo sobre o tema. As autoras analisaram os conteúdos de entrevistas e com a escala utilizaram os escores individuais, realizando cálculos estatísticos para constatarem as diferenças entre os grupos.

De modo geral, as crianças não apresentaram preconceito em relação às pessoas com deficiências, mas desconheciam a “deficiência mental”, ou seja, a deficiência intelectual, confundindo com outras deficiências, o que foi alterado após a aplicação de um programa informativo, que também possibilitou a maior percepção das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Vieira (2015) descreveu sentimentos de crianças sem deficiência sobre a deficiência intelectual e analisou o impacto de um programa informativo sobre esses sujeitos focalizados. A autora constatou que as crianças não apresentaram atitudes preconceituosas e concebiam a deficiência intelectual com sentimento de comiseração, todavia, com o programa informativo houve um melhor entendimento da deficiência intelectual, mas não houve diminuição do sentimento de comiseração relacionado a essa deficiência.

De maneira geral, os estudos sobre concepção de crianças sobre as deficiências, abordam a importância da compreensão das concepções das crianças sem deficiências sobre as deficiências, pois as concepções indicam as atitudes. Concepções que podem ser alteradas a partir da intervenção

realizada com um programa informativo, que possibilita práticas pedagógicas sobre inclusão, fazendo com que tenham concepções mais adequadas sobre o tema inclusão e diversidade. Essas concepções influenciarão nas atitudes sociais em relação à inclusão.

É importante destacar que as respostas das crianças, participantes da pesquisa, na escala infantil, tiveram valores atribuídos. Desse modo, na Tabela 18, é apresentada uma síntese da distribuição obtida nos escores do pré e do pós-teste, a dispersão, realçada pelos valores de quartil 1 e quartil 3, a mediana e a variação do menor e do maior escore:

Tabela 18- Síntese da distribuição dos escores da Escala Infantil de atitudes sociais segundo o agrupamento de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental

		Q1-Q3 (DISPERSÃO)	MD (MEDIANA)	MIN-MAX (VARIÇÃO)
GE	PRÉ-TESTE	-1,5 / 5,5	2	-13 / 8
	PÓS-TESTE	6 / 11,5	9	-1 / 14
GC	PRÉ-TESTE	-0,5 / 6,75	4	-9 / 10
	PÓS-TESTE	-2,25 / 8,5	4	-9 / 14

Fonte: elaborado pelas autoras.

De acordo com a Tabela 18, é possível observar que o grupo experimental, diferentemente do grupo controle, apresentou uma alteração significativa das respostas.

Nesse sentido aplicou-se o teste de Wilcoxon visando comparação estatística dos escores dos sujeitos antes e após a intervenção do grupo

experimental, sendo que os dados estatísticos sugerem que houve mudança de atitudes sociais (valor de $p = 0,0001$, valor de $U = 38,500$), possivelmente em função da aplicação do programa informativo.

Os dados do grupo controle, que não sofreram nenhuma intervenção demonstram que não houve alteração nas atitudes sociais das crianças (valor de $p = 0,8399$, valor de $U = 93,000$).

Desse modo, novamente, foi verificado a importância de práticas pedagógicas inclusivas, provando que as mencionadas no capítulo 1 deste livro, possibilitam alterações significativas nas concepções de deficiências e nas atitudes sociais em relação à inclusão, pois

[...] atitudes sociais dos alunos sem deficiência em relação à inclusão, podem ser alteradas positivamente a partir de intervenção realizada com um programa informativo, que, além de contribuir com as concepções dos alunos, também contribui com as dos professores que aplicam o programa (CONCEIÇÃO, 2017, p. 455).

Essas atitudes também foram demonstradas nos registros elaborados pelas crianças. Na Figura 4, abaixo, há a comprovação de que essas práticas favoreceram a inclusão a partir de mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação a essa temática:

Figura 4- Desenho sobre o 10º encontro do programa informativo infantil



Fonte: acervo das autoras.

A imagem apresenta crianças com deficiências diversas sorrindo e juntas.

Na Figura 5, abaixo, é apresentada uma pessoa com deficiência visual e uma com deficiência física:

Figura 5- Registro do 10º encontro do programa informativo infantil

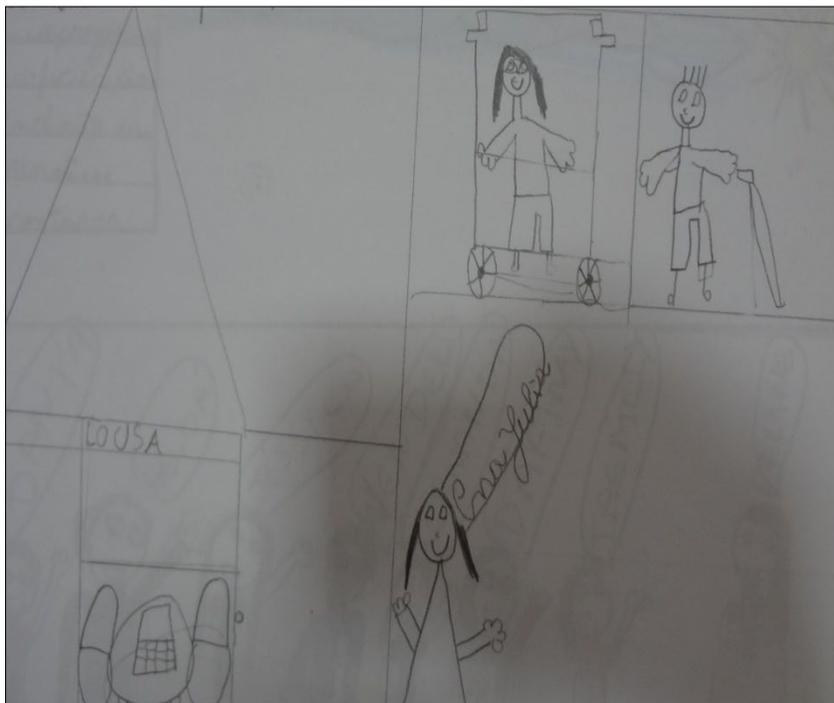


Fonte: acervo das autoras.

As crianças desenhadas e apresentadas na Figura 5, estão na escola e sorrindo, demonstrando a atitude positiva da presença das pessoas com deficiência na escola.

Na Figura 6, há o desenho de crianças com deficiência física, visual e sem deficiência:

Figura 6- Imagens do registro do 10º encontro



Fonte: acervo das autoras.

Na Figura 6, todas as crianças independente das suas diferenças e diversidades, estão juntas, sorrindo, interagindo e na escola. Desse modo, a criança apresenta uma atitude social positiva em relação à inclusão a partir dos desenhos que elaborou.

Ressaltam-se que a pesquisa apresentada neste livro, apresenta possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas que resultaram em mudanças significativas nas concepções e atitudes sociais em relação à inclusão.

Destacam-se que para a utilização dessas práticas, não é necessário ser um pesquisador renomado, mas é necessário um **trabalho pedagógico** sério, ético e comprometido, em que haja o respeito à diversidade.

Conclusão

Os resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, os quais foram apresentados neste livro, sugerem que as concepções e atitudes sociais das crianças sem deficiência em relação à inclusão, podem ser alteradas positivamente a partir de intervenção realizada com um programa informativo, que, além de contribuir com as concepções e atitudes sociais das crianças, também contribui com as dos professores que aplicam o programa.

Dessa forma, é importante que os estudos sobre concepções de inclusão, realizem intervenções sobre essa temática e principalmente que essas intervenções sejam realizadas pelo (a) professor (a) da turma, que mais que professor deve ser pesquisador. Com isso, haverá avanços nos conhecimentos do professor que proporcionará um melhor ensino para suas crianças.

Destacam-se que é necessário que haja a reflexão sobre os resultados da aplicação dos programas informativos infantis, a fim de verificar o que é necessário informar com mais ênfase para cada turma, respeitando o contexto de cada grupo.

Portanto, a partir de informações que receberam sobre inclusão, diversidade e deficiências: auditiva, visual, física, múltiplas, intelectual e Síndrome de Down, ocorreram mudanças nas concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão de crianças de um terceiro ano do Ensino Fundamental.

O estudo apresentado neste livro, contribui com as mudanças significativas e positivas sobre a inclusão, especificamente as concepções dos

sujeitos sobre esse processo, tornando-as mais inclusivas com atitudes sociais mais respeitadas frente à diversidade presente em cada ser humano.

O caminho trilhado com essa pesquisa, possibilitou vislumbrar outros caminhos necessários, o que demonstra que essa pesquisa se finaliza com vários novos começos pensados.

Considerando que há uma necessidade de construção e aplicação de mais programas informativos sobre a temática em questão, para crianças, funcionários e professores que adentram o espaço escolar tendo ou não crianças com deficiências.

Para isso, é necessário explicitar que com a pesquisa desenvolvida, a partir da aplicação de um programa informativo infantil em questão, as principais dificuldades consistiram nos momentos em que a *internet* da instituição deixou de funcionar, o que atrapalhava a aplicação do programa informativo sobre inclusão e diversidade.

Entretanto, ressaltam-se que o fato da pesquisadora ser professora da turma, possibilitou que a aplicação do questionário, escala e programa informativo ocorresse com uma melhor organização e reorganização quando necessária.

Por fim, ressaltam-se que as informações sobre as deficiências do outro, possibilitam pensar no outro e percebê-lo como singular em meio a todos os singulares, considerando que cada um é um e como menciona Capparelli (2013, p. 68) “[...] eu sou eu/ E apenas eu/Desde que existo.”. Nesse sentido, a diversidade é vista e respeitada como parte de cada eu singular.

Referências

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

BRAGA, Tânia Moron Saes. Formação dos professores para a gestão comportamental de classe. *In*: OMOTE, Sadao; BRAGA, Tânia Moron Saes; CHACON, Miguel Cláudio Moriel; SABORIDO, David Montalvo (eds.). **Reflexiones Internacionales sobre la Formación de Profesores para la Atención a los Alunos com Necesidades Educativas Especiales**. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones/Universidad de Alcalá, 2014, p. 179-201.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF.: MEC/SEESP, 2008a Disponível em: file:///C:/Users/Carla/Downloads/diretrizes_publicacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (BRASIL). **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 10 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRITO, Maria Cláudia. **Síndrome de Asperger na Educação Inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. 19 ed. Porto Alegre: L&M, 2013.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Inclusão e as atitudes sociais dos alunos: a importância da Intervenção. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. especial, p. 451- 456, jul. /dez. 2017. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000977. Disponível em:
<http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/INCLUS%C3%83O%20E%20AS%20ATITUDES%20SOCIAIS%20DOS%20ALUNOS%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20INTERVEN%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 19 abr. 2021.

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

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Indícios de mudanças de percepções de Crianças sobre a deficiência visual: desenhos de crianças. *In:* SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso (orgs.) **Atitudes Sociais em relação à Inclusão: da Educação Infantil ao Ensino Superior.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 30-44.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Trabalhando e alterando percepções sobre a deficiência física na educação infantil com atividades de estratégias de leitura. **Revista Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 5, n. 1, p. 127-141, 2019.

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

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. **A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva.** 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Rachel Menezes. **Concepções infantis sobre inclusão de crianças com deficiência**: um estudo a partir do brincar. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação, Recife, 2011.

GIROTTO, Cyntia Graziella Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: MENIN, Ana Maria dos Santos *et al.* (orgs.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das letras, 2010. p. 45-114.

LEAL, Benedito. **A árvore de pirulitos**. Campinas: Komed, 2010.

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

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA; Sheila. Condicionantes que facilitam a prática pedagógica em educação física escolar na rede municipal de São Paulo. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [S.l.], p. 139-147, dez. 2018. ISSN 2318-5090. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/19890>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MARINHO, Carla Cristina. **Concepções de estudantes do curso de Pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Autoeficácia Docente no Contexto da Educação Inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias.** 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira. **Influência de um Programa de Formação Continuada sobre Crenças e Atitudes dos Professores em relação a Educação Inclusiva.** 2020. 149 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Crenças de Autoeficácia em Professores referentes aos Saberes Docentes para a Educação Inclusiva.** 2020. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2020. OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao, BALEOTTI, Luciana Ramos; BRITO, Maria Cláudia. Formação de professores para a gestão do ambiente interacional de sala de aula. *In*: OMOTE, Sadao; BRAGA, Tânia Moron Saes; CHACON, Miguel Cláudio Moriel; SABORIDO, David Montalvo (eds.). **Reflexiones Internacionales sobre la Formación de Profesores para la Atención a los Alumnos com Necesidades Educativas Especiales.** Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones/Universidad de Alcalá, 2014. p. 203-218.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v.1, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao; FONSECA-JANES; Cristiane Regina Xavier; VIEIRA, Camila Mugnai. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. *In*: OMOTE, Sadao; BRAGA, Tânia Moron Saes; CHACON, Miguel Cláudio Moriel; SABORIDO, David Montalvo. **Reflexiones Internacionales sobre la Formación de Profesores para la Atención a los Alumnos com Necesidades Educativas Especiales**. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones/Universidad de Alcalá, 2014. p. 149-178.

OMOTE, Sadao. Produção acadêmica em Educação Especial. *In*: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel Cláudio Moriel (org.). **Ciência e conhecimento: em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014. p.13-23.

PEREIRA, Adriana Alonso. **Atitudes Sociais ade Professores da Educação Infantil sobre a Inclusão e suas Concepções sobre o Brincar de Crianças com Síndrome de Down**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

SILVA, Esther Giacomini. **O Perfil Docente para a Educação Inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo**. 2008. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Concepções de crianças não deficientes acerca das deficiências**: estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade. 2010. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Concepções de deficiência e atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência pertencentes a contextos sociais diferentes**. 2019. 169 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Atitudes sociais em relação à inclusão**: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos Crianças. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão**: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

VIEIRA, Camila Mugnai; DENARI, Fátima Elisabeth. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v.18, p. 265-282, 2012.

VIEIRA, Camila Mugnai. Sentimentos infantis em relação à deficiência intelectual: efeitos de uma intervenção. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, n. 35, p. 423-436, 2015.

WERNECK, Claudia. **Meu amigo down na rua**. Rio de Janeiro: WVA, 1994.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforini
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Lívia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Aline de Novaes Conceição é doutoranda e mestra em educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP. Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu, Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (Indep). Como pesquisadora, têm experiências na área de Educação, especificamente na Educação Especial e Inclusiva e na História da Educação, enfocando, principalmente, os seguintes temas: inclusão, Educação Infantil e formação de professores. Autora do livro Espaço e lugar privilegiado para formação de professores: Instituto de Educação “Fernando Costa” (1953-1975), publicado pela editora Unesp, selo Cultura Acadêmica. Atuou ou atua na Assistência Técnica das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) de Marília/SP; na Coordenação Pedagógica de uma Emei e como professora de Cursos de Pós-Graduação; Graduação; Ensino Fundamental e Educação Infantil. E-mail: alinenovaesc@gmail.com

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza é doutora e mestra em educação, na linha da Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual pela mesma Universidade e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu, Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (Indep). Pedagoga com habilitação em Deficiência Intelectual pela Unesp-FFC, Campus de Marília/SP. Tem experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e desenvolve pesquisa com as seguintes temáticas: metodologia de pesquisa, estatística não-paramétrica, dificuldades de aprendizagem, concepção de deficiência, atitudes sociais em relação à inclusão, mudanças de concepções e atitude sociais, reabilitação profissional, formação de professores, inclusão escolar e social. E-mail: maewa.martina@gmail.com

O livro *Práticas Pedagógicas para mudanças de concepções e deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão* representa duas grandes contribuições para área da Educação, em primeiro lugar a necessária compreensão das quatro deficiências mais frequentes: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual e deficiência intelectual. Em segundo lugar, a possibilidade de conhecermos e pensarmos práticas pedagógicas que podem com objetivos definidos a partir das sugestões de um programa informativo, propiciar o desenvolvimento de mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão. Os principais resultados apresentados pelas autoras, Aline de Novaes Conceição e Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, revelam que com a aplicação de um programa informativo relacionado com práticas pedagógicas inclusivas e com estratégias didático-metodológicas, é possível constituir um ambiente escolar harmonioso e inclusivo.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

