

A REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE O RESPEITO E COOPERAÇÃO PELAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA¹

THE REPRESENTATION OF CHILDREN AND TEENAGER ABOUT THE RESPECT AND THE COOPERATION FROM THE DISABILITIES CHILDREN AND TEENAGER

Olga Maria de Araújo Soares²

Maria de Lourdes Mattos Barreto³

1. RESUMO

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa sobre a representação de crianças e adolescentes sobre a inclusão escolar. Os dados analisados referem-se às ideias de crianças e adolescentes de 5 a 14 anos sobre o respeito e cooperação pelas crianças e adolescentes com deficiência. Utilizou-se neste estudo o Método Clínico, sendo os dados coletados por meio de entrevista clínica. Os dados sofreram análise qualitativa, e as respostas dos sujeitos foram agrupadas em níveis de compreensão social. Os resultados indicaram que as crianças e adolescentes, mesmo não vivenciando a inclusão em suas escolas, têm o que dizer sobre esse processo. Além disso, essa representação é construída ao longo do desenvolvimento humano, ou seja, não somente quando o sujeito é mais velho.

Palavras-chave: Representação. Respeito. Cooperação.

¹ O texto é a parte da Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil.

² Mestre do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil. E-mail: olgamaria.soares@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Docente do Departamento de Economia Doméstica e do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil. E-mail: mmattos@ufv.br

2. ABSTRACT

The present article is a part of a research about the representation of children and teenager on school inclusion. The informations are from kids and adolescents from 5 to 14 years old about the respect and the cooperation from the disabilities children end teenager. The method used at the research was the Clinic Method, and the information had been collected by clinic interviews. The material acquired were qualitatively analyzed and the subjects' answers grouped by levels of social understanding. The results showed that children and teenager not even experiencing the same inclusion in their schools have what to say about this process. Furthermore, this representation is built along the human development, that means: not only when the subject is older.

Keywords: Representation. Respect. Cooperation.

3. INTRODUÇÃO

Muitas discussões referentes à inclusão escolar vêm sendo levantadas, e a importância do respeito e valorização da diversidade é fundamental para viver em sociedade. O estudo do conhecimento social tem gerado grandes contribuições para diversas questões da sociedade e, particularmente, com relação a esta pesquisa sobre aspectos da inclusão escolar. Acredita-se que as crianças e adolescentes têm o que dizer sobre incluir em suas escolas sujeitos com deficiência, mesmo sem vivenciar esse processo.

Conhecer o que as crianças e adolescentes pensam sobre a inclusão escolar, mais especificamente com relação ao respeito e cooperação, é fundamental para a construção de uma escola em que todos os envolvidos sejam ouvidos, respeitados e participem, respeitando o direito das crianças e adolescentes.

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa do Programa Família, Bem-Estar Social e Qualidade de Vida, uma vez que os conhecimentos sobre a concepção das crianças a respeito da inclusão escolar possibilitarão conhecer como essa temática está sendo construída pelas crianças que, como membros da família, têm sua importância e contribuições a dar não só para sua família como para a sociedade. Assim, essas

informações são importantes para se refletir sobre a inclusão escolar dos sujeitos que participam desse processo.

Nesta pesquisa, buscou-se responder como ocorre a evolução de pensamento de crianças e adolescentes sobre o reconhecimento da diferença, o ambiente físico de uma escola regular que tem crianças/adolescentes com deficiência, sobre o reconhecimento da deficiência e sobre o respeito e cooperação das crianças/adolescentes sem deficiência com as crianças/adolescentes com deficiência.

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

- Construir um instrumento que possibilite identificar as representações de crianças com relação à inclusão de crianças deficientes na rede regular de ensino.
- Identificar, descrever e analisar a concepção das crianças sem deficiência com relação à inclusão de crianças deficientes na escola regular.
- Identificar, descrever e analisar a evolução das representações das crianças com relação ao Reconhecimento da Diferença, Ambiente físico de uma escola regular que tem crianças/adolescentes com deficiência, Reconhecimento da Deficiência e Respeito e Cooperação das crianças/adolescentes sem deficiência com as crianças/adolescentes deficientes.

Neste artigo, buscou-se apresentar os resultados da pesquisa que se referem às representações de crianças e adolescentes com relação ao respeito e cooperação pelas crianças e adolescentes com deficiência.

4. REVISÃO DE LITERATURA

Esta pesquisa teve como referencial norteador a Epistemologia Genética de Jean Piaget. A teoria piagetiana foi desenvolvida ao longo de 60 anos, sendo ampla e complexa. De acordo com sua teoria, a construção do conhecimento se dá pela interação do sujeito com o objeto e o meio.

De acordo com Piaget (1973), a criança constrói seu conhecimento, agindo sobre o meio (pessoas, ambiente, cultura, objetos), sendo, assim, capaz de representar o

mundo de que faz parte. Essa ação é física e mental, ou seja, o sujeito é ativo em seu processo de desenvolvimento: o sujeito age sobre o objeto, modificando e sendo modificado por ele, construindo o conhecimento.

O desenvolvimento intelectual, como explica Piaget (1973) é um processo contínuo, sendo dividido em estágios de desenvolvimento, tornando-se um meio de compreender o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas do ser humano. Os estágios do desenvolvimento são: sensório-motor (0-2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 12 anos) e operatório formal (12 anos em diante). Os sujeitos que participaram da pesquisa pertencem a esses três últimos estágios.

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

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

Existem características do pensamento pré-operatório que limitam a criança a realizar algumas atividades e explicam por que a criança tem que passar longo período de atividades pré-operatórias até chegar à operatoriedade. Tais características são: Egocentrismo, Centração, Estados e Transformações, Irreversibilidade, Pré-conceitos e Raciocínio transdutivo, Representação ligada à ação e Desequilíbrio.

No estágio operatório concreto (7 a 12 anos), a operação está relacionada às coordenações das trocas sociais entre os indivíduos. Assim, nesse estágio, as crianças ao construir seu conhecimento necessitam daquilo que é concreto como apoio ao pensamento, como afirmou Piaget (BARRETO, 2011).

No período operatório formal, o sujeito não precisa mais do concreto como nos períodos anteriores, pois têm a capacidade de levantar hipóteses e distinguir o real do possível (FLAVELL, 1975). Além disso, as capacidades cognitivas do adolescente com

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

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

O conhecimento social, objeto de estudo desta pesquisa, é o conhecimento sobre o qual os grupos sociais ou culturais chegam a um acordo por convenção. Regras, leis, moral, valores, ética e sistema de linguagem são exemplos de conhecimento social. Ele é construído pela criança a partir de suas ações na interação com outras pessoas. Enquanto as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, surgem as oportunidades para a construção do conhecimento social.

Ainda são poucas as pesquisas que procuram conhecer e compreender representações das crianças acerca do processo de inclusão escolar. Ainda assim, os estudos realizados indicam como é importante conhecer essas representações para que se possam estabelecer relações mais respeitadas com relação à diversidade. E como bem ressaltou Omote (1994), deve-se buscar compreender como os indivíduos compreendem as deficiências, organizam suas percepções em relação a elas e constroem suas relações interpessoais com pessoas deficientes e não deficientes.

Levando em conta a importância de se conhecerem tais representações, há estudo como o de Viera (2006) que descreveu concepções e atitudes sociais de crianças não deficientes acerca da deficiência mental e da inclusão, analisando os efeitos de um programa informativo sobre elas. Os resultados indicaram que o programa informativo proporcionou maior entendimento da deficiência mental, além de aumentar a percepção das similaridades entre pessoas com e sem deficiência, a aceitação social do deficiente e as atitudes favoráveis à inclusão.

Vieira e Denari (2007) apresentaram uma revisão bibliográfica de estudos sobre concepções e atitudes de crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão. Entre os principais resultados que essas autoras encontraram, tem-se a falta de conhecimento das crianças em relação às deficiências e que determinadas deficiências parecem ser percebidas mais facilmente que outras. Esses estudos indicaram que o

contato com pessoas deficientes e o acesso a informações sobre o tema podem contribuir para a construção de concepções mais adequadas e atitudes positivas.

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

Como afirmaram Glat e Fernandes (2005), no que se refere à produção de conhecimento, na última década tem sido acumulado significativo acervo de pesquisas no Brasil que oferecem dados importantes sobre o processo de inclusão. Porém, ainda há muito que refletir e pesquisar para que se possa compreender melhor sobre esse processo escolar em se reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças.

5. METODOLOGIA

O método de coleta e análise dos dados utilizados na pesquisa foi o Método Clínico Piagetiano. Essa escolha pode ser justificada, como afirmou Delval (2002), por ser excelente procedimento para explorar campos novos, como muitos temas referentes à construção de grande parte dos conhecimentos sociais e, também, para descobrir tendências do pensamento da criança que, de outra maneira, seriam difíceis de imaginar.

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

Esta pesquisa se enquadra no que se pode chamar de estudo evolutivo, que têm como característica explorar a mudança nas concepções dos sujeitos ao longo do tempo e, em particular, a formação de conhecimentos e condutas. Estudam-se os sujeitos em diferentes momentos ou em diferentes idades, como é o caso deste estudo.

A pesquisa foi realizada com crianças e adolescentes que frequentavam uma instituição municipal que atende à Educação Infantil e uma que atende ao Ensino Fundamental. A amostra foi composta por 36 crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 14 anos. A escolha dessas unidades educacionais se deu por atender aos critérios da pesquisa: estar classificada na rede municipal e ter uma população que compreenderia o número necessário de crianças e adolescentes da faixa etária de 5 a 14 anos, proposta neste estudo.

As faixas etárias foram delineadas de forma a abranger três estágios teóricos de desenvolvimento: pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, permitindo, assim, realizar um estudo evolutivo. Dessa forma, teoricamente, crianças de 5 a 7 anos encontram-se no estágio pré-operatório; as de 8 a 10 anos, no estágio operatório concreto; e as de 11 a 14 anos, no estágio de operatório formal. O número de sujeitos por faixa etária foi definido segundo o critério utilizado por Delval (2002), que afirmou que 10 sujeitos por idade é um número adequado e suficiente para se conhecerem as ideias das crianças. Além de 10 sujeitos, as ideias vão-se tornando repetitivas.

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

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

A análise foi realizada em duas etapas. Uma etapa inicial em que se separaram os protocolos com as respostas das crianças e adolescentes por idade. Foram separadas em três grupos as idades das crianças e adolescentes: grupo 1 (5 a 7 anos), grupo 2 (8 a 10 anos) e grupo 3 (11 a 14 anos). No tratamento dos dados, categorizaram-se e classificam as respostas dos sujeitos de acordo com os tipos propostos por Piaget: não importismo; fabulação; e crenças (crença sugerida, crença desencadeada e crença

espontânea). A segunda etapa foi a análise propriamente dita, em que se marcou cada um dos protocolos com duas colunas, uma para o tipo de respostas e uma para o nível, de acordo com a proposta de Delval (2002).

Com relação ao tratamento dos dados, primeiramente foram levantados os tipos de respostas dadas pelas crianças, apontados por Piaget. As respostas não importistas e fabuladas foram classificadas no nível Pré-I. Para cada tipo de resposta foram selecionadas e atribuídas cores que marcavam a resposta. Os protocolos da entrevista com as respostas das crianças foram analisados um a um, para verificação da evolução do conceito estudado.

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

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

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

6. RESULTADOS

No tocante à categoria Respeito e Cooperação, os dados apontaram alguns indícios de como e quando as ideias dos sujeitos mudam em relação ao respeito e cooperação de uma criança/adolescente às crianças e adolescentes que não enxergam.

Percebeu-se que o conhecimento das crianças e adolescentes sobre o respeito e a cooperação aos sujeitos que não enxergam foi representado conforme a construção que cada um realizou a partir das possibilidades de suas estruturas cognitivas e do que foi transmitido socialmente. Esse conhecimento é construído pelo sujeito a partir de suas ações na interação com outras pessoas e sempre deve haver ação do sujeito para a sua construção.

As crianças dos níveis pré-I e I ainda estão presas ao concreto e à realidade. Suas explicações são baseadas em aspectos aparentes e observáveis, como mostrado por Delval (2002) e Silva (2009). Por esse motivo, as explicações das crianças com relação ao respeito e cooperação para com as crianças e adolescentes que não enxergam se baseiam nos aspectos mais visíveis, como o fato de a criança/adolescente não enxergar. Como se pode verificar, há crianças dos grupos 1 e 2 que se encontram nesses níveis.

Já as crianças e adolescentes que se encontram no nível II começam a formular uma concepção mais realista da realidade, com relação à inclusão escolar de um sujeito que não enxerga, acreditando que ele tem necessidade de ajuda, mostrando-se dispostos a ajudá-lo. Encontram-se também possibilidades de amizade entre as crianças/adolescente sem deficiência com as crianças/adolescentes com deficiência. Há, portanto, crianças dos grupos 2 e 3, que foram classificadas nesse nível.

No nível III, os adolescentes apresentaram boa capacidade verbal dos sentimentos em relação ao sujeito com deficiência, propondo soluções viáveis e realistas para ajudar um sujeito que não enxerga, pensando sobre diferentes perspectivas e possibilidades de inclusão desse sujeito na escola regular. Somente os adolescentes foram classificados nesse nível.

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

Pelas comparações entre os sujeitos dos níveis pré-I, I, II e III, observa-se a evolução do conhecimento social sobre o respeito e cooperação às crianças e adolescentes com deficiência visual na escola regular. As representações se modificaram continuamente, partindo das ideias pré-formadas até as mais complexas, pois, à medida que os sujeitos vão ficando mais velhos, eles são capazes de explicar

suas ideias com mais argumentos que as crianças menores. Dessa forma, em cada nível de desenvolvimento as ideias dos sujeitos foram diferentes e baseadas pela estrutura de pensamento.

É importante ressaltar que, mesmo que as crianças e adolescentes não tenham experiência de inclusão, elas têm o que dizer sobre isso, refletem sobre essa realidade, ou seja, desde cedo as crianças vão construindo conhecimento a respeito do mundo à sua volta. A partir da construção de situações-problema, elas têm a possibilidade de pensar em soluções e aspectos relacionados, mais especificamente ao respeito e cooperação para com as pessoas com deficiência não só na escola, mas fora dela também.

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

Considerando que as crianças e adolescentes entrevistados não vivenciam o processo de inclusão em suas escolas e na dificuldade das crianças em lidarem com situações que não experienciaram, seja qual for o nível em que foram classificadas, é importante que todas participem do processo de inclusão escolar, para que possam colocar em prática o respeito à diversidade, compreendendo que o sujeito com deficiência é, antes de tudo, um ser humano como elas, que precisam ser ajudadas e orientadas em alguns momentos de sua vida.

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

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

Compreender como as crianças e adolescentes constroem suas representações em relação à inclusão de sujeitos com deficiência na escola pode levar, como afirmou

Omote (1994), ao desenvolvimento de instrumentos e estratégias para facilitar que ocorram relações mais justas para todos, respeitando-se, assim, as diferenças.

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

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou conhecer sobre como ocorre a evolução de pensamento de crianças e adolescentes sobre o respeito e cooperação das crianças e adolescentes sem deficiência com as crianças e adolescentes com deficiência. Acredita-se na importância de se ouvirem as crianças e adolescentes que, como seres ativos na construção do conhecimento, têm contribuições a dar, e estas também devem ser levadas em consideração, fazendo refletir sobre a inclusão escolar, que é o tema desta pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer a representação que as crianças de 5 a 14 anos têm sobre o processo de inclusão escolar, na rede regular de ensino. O método clínico piagetiano mostrou-se adequado para se compreender a evolução do conhecimento social construído por esses sujeitos a respeito da inclusão de crianças que não enxergam, que precisam usar cadeira de rodas e não ouvem e não falam na escola regular.

As crianças classificadas no nível Pré-I não falam em necessidade de ajuda e, ou, respeito ao sujeito com deficiência, não sentindo necessidade de justificar seu raciocínio. No nível I, as crianças justificam a ajuda para a criança que não enxerga relacionando com amizade e há a possibilidade de ajuda pelo fato de querer ajudar. As crianças pertencentes ao nível II acreditam que o indivíduo que não enxerga tem necessidade de ajuda e há disponibilidade em ajudá-los. Há a possibilidade de relacionamentos e trocas de amizades entre sujeitos deficientes e não deficientes. Os adolescentes do nível III dão sugestões para ampliar a participação de um sujeito com deficiência nas atividades da escola. A justificativa para se ajudar um sujeito que não enxerga se dá pelo fato de se tratar de um ser humano que precisa de ajuda como qualquer outro sem deficiência que também pode precisar.

A partir das comparações nas representações das crianças e adolescentes de 5 a 14 anos, percebe-se a evolução ocorrida nos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar, confirmando a hipótese do estudo de que as crianças desde os 5 anos fazem representações sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola regular. Essas representações vão-se modificando em um processo contínuo, à medida que se desenvolvem cognitivamente, partindo de ideias pré-formadas até as mais complexas.

A representação que se faz de algo, de um conteúdo, no caso da inclusão, e com relação ao respeito e cooperação aos sujeitos com deficiência, não se dão quando o sujeito já tem pensamento formal apenas, mas vai sendo construído ao longo do desenvolvimento. Assim, mesmo não tendo experiência direta com crianças e adolescentes com deficiência na escola, as crianças e adolescentes têm o que dizer e estão construindo seus conceitos sobre as diferenças.

A escola tem importância significativa nesse processo de construção de informações sistematizadas sobre a inclusão escolar. Por isso, ela deve estar atenta às representações de crianças e adolescentes sobre o processo de inclusão escolar como forma de criar estratégias para que todos possam aprender a conviver em harmonia, valorizando a diversidade, afinal, aprender a conviver com o outro é um desafio constante em nossa sociedade.

A família, como primeira instituição em que a criança se insere, também tem seu papel relevante na construção de conceitos e valores que, muitas vezes, são carregados de estereótipos e preconceitos. Assim, é necessário que os pais, mães e responsáveis sejam, assim como as crianças e adolescentes, preparados com informações e conhecimentos sistematizados sobre esse processo de inclusão nas escolas regulares, para que possam ser capazes de gerar transformações nas concepções e nas atitudes não só das crianças, mas em seus próprios sentimentos e atitudes.

Esta pesquisa traz contribuições para o Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica e para a linha de pesquisa Família, Bem-Estar Social e Qualidade de Vida. Isso porque, ao trazer as representações das crianças e adolescentes sobre como elas reconhecem a diferença e deficiência sobre o ambiente físico de uma escola regular que atende crianças/adolescentes com e sem deficiência e com relação ao respeito e cooperação desses sujeitos com aqueles que têm deficiência, possibilita a reflexão e ação em direção à reflexão e mudanças importantes no contexto escolar, na promoção da qualidade de vida da criança. Esta, como membro da família, também

pode contribuir com suas considerações sobre questões que fazem parte de sua vida e lhe diz respeito. Além disso, esta pesquisa indica a importância da família em ouvir o que suas crianças e adolescentes têm a dizer em relação aos assuntos que também fazem parte de suas vidas, como forma de refletir e colaborar com questões importantes relacionadas à sociedade.

8. REFERÊNCIAS

BARRETO, M. L. G. **Procedimentos de representações gráficas da quantidade em crianças de 4 a 6 anos de idade: uma perspectiva piagetiana.** 2001. 241 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

BARRETO, M. L. M. **Fundamentos da teoria piagetiana.** Viçosa, MG: UFV/Departamento de Economia Doméstica, 2011. 96 p. (Apostila da disciplina ECD 233 - Fundamentos da Teoria Piagetiana).

BARRETO, M. L. M. **Fundamentos da teoria piagetiana.** Viçosa, MG: UFV/Departamento de Economia Doméstica, 2010. (Apostila da disciplina ECD 233 - Fundamentos da Teoria Piagetiana).

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana.** 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 267 p.

FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1975.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial

brasileira. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, p. 35-39, 2005.

MARTINS, L. A. R.; SILVA, K. S. B. P. Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares. **Educação Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, v. 32, n. 2, 2007, p. 357-374. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 1, n. 2, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365381994000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2012.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

ROCHA, M. **Estudo da representação sobre os recursos monetário e sua relação com o consumo por crianças e adolescentes, em um perspectiva piagetiana**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2009.

SALEND, S. J. Foresting inclusive values in children: what families can do. **Teaching Exceptional Children**, v. 37, p. 64-69, 2004.

SILVA, M. O. **Representações de crianças e adolescentes sobre o trabalho numa perspectiva piagetiana**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2009.

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

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 31-40, Jan./Jun. 2007.

