

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

AMIZADE E INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR
PIAGETIANO

LORENA SANTOS RICARDO

Vitória

2011

LORENA SANTOS RICARDO

AMIZADE E INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR
PIAGETIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Claudia Broetto Rossetti.

UFES

Vitória, Agosto 2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R488a Ricardo, Lorena Santos, 1985-
Amizade e inclusão no contexto escolar : um olhar
piagetiano / Lorena Santos Ricardo. – 2011.
118 f. : il.

Orientadora: Claudia Broetto Rossetti.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e
Naturais.

1. Inclusão escolar. 2. Amizade. 3. Autismo. 4. Infância.
I. Rossetti, Claudia Broetto. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

AMIZADE E INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR PIAGETIANO

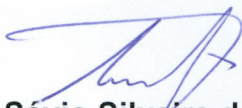
LORENA SANTOS RICARDO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

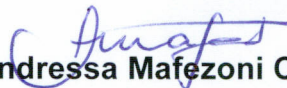
Aprovada em 11 de Agosto de 2011, por:



Prof^a. Dr^a. Claudia Broetto Rossetti
Orientadora, PPGP/UFES.



Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz
PPGP/UFES.



Prof^a. Dr^a. Andressa Mafezoni Caetano
CP/UFES

*À Fernandinha, Nane e Lê, amigas
preciosas de uma vida inteira...*

AGRADECIMENTOS

*“Quero cantar ao Senhor
pelo bem que me tem feito.”*

(Salmo 13:6)

Às recordações que guardo de meu pai, meu herói, por tudo que me ensinou, sendo o maior exemplo. À mamãe, por me fazer “indesistível” – Você é a mulher mais incrível que conheço. Obrigada pelo apoio e pelas orações...

Ao meu “irmão, irmão de verdade”, Bill, com quem compartilho minhas lembranças mais valiosas e de quem sou fã número 1 – Você é um forte, irmão. O que seria de mim sem você?

Ao meu marido lindo, Murilo, a parte mais doce de minha vida – Obrigada pelo incentivo incondicional, por me fazer acreditar e torcer por mim... (“meu melhor amigo é o meu amor...”).

Às minhas tias (Mary, Cal e Jane) e tios (Jaca e Elias). À vovó Dei e Gervásio (quanta saudade) – Obrigada pelo cuidado, carinho, suporte, apoio... Durante a vida toda! À tia Jane, pelos desenhos feitos (e refeitos) para os cartões utilizados nessa pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Claudia Broetto – Seu trabalho foi bem além de uma orientação de pesquisa. Obrigada pela disposição em me ajudar a superar limitações, obrigada pela tolerância, paciência e indulgência durante todo processo. Às meninas do grupo de orientandas – Obrigada por lerem e discutirem meu texto, pelas contribuições inigualáveis em todas as etapas.

Às diretoras, pedagogas, orientadoras e professoras das escolas onde desenvolvi a pesquisa e às crianças que participaram – Por motivos de sigilo, não posso citar seus nomes, mas deixo registrada minha gratidão.

Aos meus bons amigos, à minha sogra e cunhada – Obrigada por tudo. Ao professor Rômulo Farias de Oliveira, por aceitar fazer a revisão de português desse trabalho, dispondo de tão pouco tempo... E a todos (são muito nomes!) que contribuíram de forma direta ou indireta durante esse tempo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa.

Sou eternamente grata a vocês...

“Talvez um dia aprendamos a conviver com a imagem de um amigo que não parece com nossa imagem especular, mas como algo radicalmente diferente e sejamos capazes de aceitar essa distância, essa diferença como condição para a amizade.”

Francisco Ortega

RICARDO, Lorena Santos. **Amizade e inclusão no contexto escolar: um olhar piagetiano.** (Dissertação de Mestrado). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

RESUMO

Segundo Piaget, as crianças podem socializar seus pensamentos quando têm amigos. Com o advento da inclusão escolar, novas experiências têm sido vivenciadas em sala de aula. A presente pesquisa objetivou investigar se há diferença no conceito de amizade, no respeito às diferenças e nos relacionamentos de amizade no contexto escolar entre 17 crianças que estudam com um autista em classe inclusiva (CI) e 17 que estudam em classe não inclusiva (CNI), todas com idade entre 7-8 anos, estudantes do 2º ano do ensino fundamental da rede pública do interior do ES. Para a coleta de dados foram criados seis cartões para meninas, seis para meninos e dois para ambos, com desenhos de crianças em diversas situações. Também foi utilizado um roteiro de entrevista baseado no método clínico Piagetiano. Primeiramente, os cartões foram apresentados para que cada participante os descrevesse, indicasse se aquelas crianças poderiam ou não ser amigas e justificasse sua resposta. Em seguida, era realizada a entrevista. A maioria dos participantes descreveu os cartões similarmente. Também definem “amizade” e percebem o diferente de forma semelhante, embora os alunos da CI pareçam mais dispostos a respeitar e se relacionar com aqueles que são vistos como diferentes. Para a maioria é bom ter amigos na escola. Espera-se que essa pesquisa possa auxiliar na elaboração de estratégias de incentivo à amizade e ao respeito às diferenças no contexto escolar para que o processo de inclusão se torne cada vez mais uma realidade, sobretudo para os alunos com transtorno do espectro autista.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Amizade, Autismo, Teoria Piagetiana.

ABSTRACT

According to Piaget, children can socialize their thoughts when they have friends. With the advent of the school inclusion, new situations are experienced in the classroom. Therefore, this study investigated whether there are differences in the concept of friendship, respect for differences and relationships in the school among 17 children studying in inclusive class (IC) with an autistic child and 17 other children studying in a not inclusive class (NIC). All students are aged 7 to 8 years old, studying in the 2nd year of public elementary schools in an interior city of the ES. To collect the data were made six cards for girls, six for boys, with pictures showing children in various situations. Also, an interview guide based on the piagetian clinical method. First, the cards were presented to the participants to describe, indicate whether or not those children could be friends and justify their answers. Then, the interview was conducted. Most of the participants described the cards similarly. They also define "friendship" and perceive the different similarities. Although IC students seem to be more willing to respect and to relate to those who are seen as different. . For the most it is good to have friends at school. It is expected that this research can contribute in developing strategies that encourages friendship and respect for differences in the school context for the inclusion process to become ever more authentic, especially for students with autistic spectrum disorders.

Key-words: School Inclusion, Friendship, Autism, Piagetian Theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Possibilidade de amizade entre as crianças representadas nos cartões	59
Tabela 2: Concepção de amizade.....	66
Tabela 3: Possibilidade de ter um amigo que é diferente	70
Tabela 4: Contraposição – possibilidade de ter um amigo diferente.....	71
Tabela 5: O que pode atrapalhar a amizade com alguém diferente.....	73
Tabela 6: Percepção e definição de “diferente” dados pelos participantes	74
Tabela 7: Estudar com o diferente e consideração de amizade.....	78
Tabela 8: Criança apontada como tendo maior número de amigos.....	86
Tabela 9: A criança apontada como mais sozinha e as justificativas.....	89
Tabela 10: Avaliação dos participantes sobre ter amigos na escola.....	91
Tabela 11: Contraposição referente à avaliação dos participantes sobre ter amigos na escola.	92
Tabela 12: Avaliação dos participantes sobre a influência da amizade na aprendizagem	94
Tabela 13: Contraposição referente à avaliação dos participantes sobre a influência da amizade na aprendizagem.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Respostas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 5.....	60
Quadro 2: Respostas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 8.....	61
Quadro 3: Respostas positivas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 4	62
Quadro 4: Respostas negativas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 4	63
Quadro 5: Respostas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 6.....	64
Quadro 6: Respostas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 7.....	65
Quadro 7: Respostas dos participantes sobre a concepção de amizade.....	67
Quadro 8: Respostas dos participantes sobre o que ajuda a ter amigos.	68
Quadro 9: Respostas dos participantes sobre o que atrapalha ter amigos	69
Quadro 10: Respostas dos participantes sobre a possibilidade de ter um amigo que é diferente antes e depois do item de contraposição	72
Quadro 11: Respostas dos participantes sobre percepção e definição de “diferente”.....	76

Quadro 12: Respostas dos participantes sobre estudar com alguém diferente e possibilidade de tê-lo como amigo	79
Quadro 13: Respostas dos participantes sobre quem tem mais amigos e justificativa.....	88
Quadro 14: Respostas dos participantes sobre a criança mais sozinha e justificativas.....	90
Quadro 15: Avaliação dos participantes sobre a amizade no contexto escolar	93
Quadro 16: Respostas dos participantes sobre a avaliação da influência da amizade na aprendizagem.....	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO	19
2.1 COMPREENSÃO DOS TERMOS: BREVE HISTÓRICO.....	19
2.2 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO NA TEORIA PIAGETIANA	22
3 INTERAÇÃO SOCIAL SOB A ÓTICA PIAGETIANA	27
4 O MÉTODO CLÍNICO	32
5 AMIZADE NA INFÂNCIA	35
5.1 AMIZADE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	39
6 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLA REGULAR	41
6.1 AUTISMO: ETIOLOGIAS E IMPLICAÇÕES	45
7 POSIÇÃO DO PROBLEMA	53
7.1 OBJETIVOS.....	53
7.1.1 Objetivo Geral	53
7.1.2 Objetivos Específicos.....	54
8 MÉTODO	55
8.1 PARTICIPANTES.....	55
8.2 INSTRUMENTOS	55
8.3 PROCEDIMENTOS	57
9 RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
9.1 RESPOSTAS SOBRE OS CARTÕES COM DESENHOS DE CRIANÇAS.....	59
9.2 ENTREVISTA CLÍNICA SOBRE AMIZADE	65

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
11 REFERÊNCIA	104
ANEXOS	110
ANEXO A – Miniaturas dos cartões utilizados na coleta de dados	111
ANEXO B – Roteiro para entrevista utilizando o método clínico	111
ANEXO C – Carta de Aprovação do Comitê de Ética me Pesquisa	113
ANEXO D – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a direção das Escolas.....	113
ANEXO E – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais.....	115
ANEXO F – Modelo de Assentimento Livre e Esclarecido para os participantes da pesquisa.....	117
ANEXO G – Transcrição esquemática das respostas dos participantes nas duas etapas da coleta de dados	118

APRESENTAÇÃO

Lendo a introdução da tese de doutorado do professor Sávio Silveira de Queiroz encontrei a seguinte premissa: “Às vezes as nossas pesquisas assumem por tema aquilo que em alguns momentos de nossas vidas nos chamaram a atenção. Acredito que esses trabalhos são oriundos de desejos que não suportam mais uma espera, uma elaboração do que, um dia se apresentou como crise” (QUEIROZ, 2000, p. 12). Acredito que isso representa bem o porquê do tema dessa pesquisa e a importância dele para mim.

Eu vivi com meu pai, minha mãe e Bill, meu irmão mais velho, em um ambiente repleto de carinho, livros e gente até os 17 anos, quando fui para a faculdade. Meus pais sempre amaram pessoas e, sendo cristãos, entendiam que amar pessoas implicava abrir não só o coração, mas também a casa e dispor do que fosse possível para cuidar, servir, amparar, independentemente de recompensas ou reconhecimentos. E foi isso que nos ensinaram.

Durante os primeiros oito anos de minha vida, nós moramos em uma casa perto da rodoviária, então ela vivia cheia de pessoas conhecidas e amigas e de pessoas desconhecidas que passavam pela cidade, que perderam o horário do ônibus e não tinham para onde ir, até o dia seguinte. Eu lembro que me via atordoada, tentando fazer e interagir com as pessoas da mesma forma que meus pais... Ficou evidente, desde muito cedo, que aquilo não era tão simples para mim. Embora eu quisesse, era mais do que podia suportar. Eu não entendia muito bem as pessoas, o porquê de algumas coisas... Aí vieram os “treinos cognitivos”,

durante parte de minha infância, na tentativa de desenvolver habilidades sociais em mim (e, minha mãe pode afirmar, não foram em vão).

Na escola, eu era a criança esquisita da sala, que só ficava sentada, mexendo nos lápis, contando lâmpadas ou com um livro na mão – e não falava. Minha mãe era chamada por causa de meu comportamento “diferente”, embora eu fosse “inteligente”, o que parecia não fazer muito sentido. Nas cinco escolas em que estudei, precisei levar bilhetinho das professoras para casa. Quando fui para a faculdade, pararam de chamar meus pais. Mas alguns professores, de forma muito amável, perguntavam-me se havia “algo de errado” comigo, visto que eu não “participava” como os demais (não, nada “de errado”, é só uma limitação).

Papai dizia que, quando fôssemos escolher um curso superior, deveríamos pensar em algo que pudesse abençoar vidas. Eu pensei que lidar com números seria mais fácil, mas a Psicologia se apresentou como uma boa forma para aprender e compreender as pessoas. E, deduzi, se eu conseguisse entendê-las, seria mais fácil interagir com elas (e, posso afirmar, não foi em vão).

Na faculdade eu tive contato com uma criança com autismo, durante o período de estágio. Com isso, comecei a estudar sobre o transtorno e me via cada vez mais empática ao sofrimento da mãe e limitações da criança (não, não tenho nenhum Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Recebi alguns “nomes” ao longo de minha infância, mas meus pais resolveram me chamar só de Lorena mesmo). Os déficits sociais pareciam-me, no caso daquela criança, mais severos que os cognitivos. O menino estava estudando em escola regular, e a mãe perguntava se ele aprenderia as mesmas coisas que as demais crianças, se poderia algum dia

interagir de forma “normal”, se teria amigos, se não ficaria sozinho. E a importância de ter amigos se sobressaiu para mim, naquele momento.

Pensei em minha própria história. Embora “esquisita”, sempre tive amigos na escola, na rua, na igreja. E como isso me salvou em diversas situações, como quando eu caí da árvore e não podia me mexer e Jô correu e chamou mamãe; quando eu faltei, perdi matéria e minha amiga Lolô, da terceira série, não só me emprestou o caderno como também me ensinou o que não pude entender; quando eu estava cansada e sozinha e Nane me chamou para a praia com Fernandinha e Lê; quando eu perdi meu pai no 5º período da faculdade e só pude continuar por causa do apoio, suporte e incentivo das amigas que estudavam comigo, ali.

De fato, as preocupações da mãe sobre os relacionamentos de amizade daquele menininho pareceram-me bastante relevantes. E, a partir delas, comecei a me importar mais, estudar mais e novas questões foram levantadas, pensadas, repensadas até surgir meu desejo por abordar tal tema nessa pesquisa, embora, no começo, tenha sido difícil construir a proposta. No entanto, depois das orientações, ideias apresentadas, reformuladas, foi possível chegar até aqui. Discutindo amizade – interações sociais – e afetividade dentro da abordagem piagetiana, essa pesquisa pode contribuir para uma melhor compreensão de como as crianças entendem amizade, percebem o diferente e como isso funciona no contexto escolar... e isso pode colaborar para que o processo de inclusão escolar se torne mais autêntico...

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo objeto de estudo da presente pesquisa justifica-se, além dos aspectos estritamente científicos, pela importância social das amizades na atualidade. De fato, as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas configuram novas possibilidades para as relações de amizade, desde a infância até a velhice. Segundo Garcia (2005), essas transformações podem ser apreendidas das alterações na estrutura familiar, dos índices maiores de escolarização e urbanização, do crescimento da inserção da mulher no mercado de trabalho e da convivência da criança com seus pares em instituições sociais e educativas, que vem ocorrendo cada vez mais cedo. Tudo isso gera maior intensidade e diversidade de contatos com estranhos e facilita novas amizades.

A partir dos anos 90 do século passado, em particular no ambiente escolar, mais mudanças vem acontecendo. Com o advento da inclusão de pessoas com deficiência¹ em escolas regulares, as crianças passam a entrar em contato com uma realidade que não é a que estão acostumadas.

As crianças que antes estavam a maior parte do tempo em contato com seus iguais (tanto as estudantes de escolas regulares, quanto as de escolas especiais), agora muitas estão convivendo com o “diferente”² em um mesmo contexto de aprendizagem.

¹ A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Organização das Nações Unidas, 1975), define “pessoa com deficiência” como “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais”.

² De acordo com Ortega (1967/2000), “diferente” é aquele que se difere, que não é igual.

Dessa forma, cabe saber se esse ambiente, de fato, proporciona o respeito às diferenças, resultando em relacionamentos de amizade entre as crianças.

De uma perspectiva social, pode-se argumentar que nas relações de amizade está a possibilidade de uma sociedade democrática e igualitária, baseada em processos como cooperação e apoio social, que é uma das metas do mundo contemporâneo (GARCIA, 2005). Portanto, promover uma cultura da amizade na qual pessoas com deficiência, de qualquer ordem, não sejam rejeitadas, condiz com essa meta.

Atualmente, no Brasil, a inclusão de crianças autistas no ensino regular tem sido mais frequente, embora ainda se encontre alguns obstáculos. De acordo com Alves (2002), a característica de isolamento presente nessa síndrome e, portanto, a necessidade de se trabalhar a socialização, acaba por levar muitos professores a desistirem desses alunos e a encaminhá-los a classes especiais e salas de recursos. Essa atitude pode impossibilitar o desenvolvimento de amizades no contexto escolar, visto que essas crianças são privadas do convívio com os colegas de classe.

Contudo, em alguns casos, de fato é feita a inclusão do autista em classe regular. Resta saber se as crianças que convivem com a criança autista na escola percebem-na diferente e, se sim, se conseguem conceber um relacionamento de respeito e, por fim, de amizade com essa criança. Antes, contudo, é preciso saber se, para as crianças, a amizade influencia de forma benéfica ou não no aprendizado, o que poderia justificar a forma como percebem e tratam os amigos da classe, inclusive o autista.

2 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

O termo afetividade é amplo, ambíguo e difícil de ser definido. Oliveira, citado por Arantes (2003), aponta que tal dificuldade é evidente, pois o termo abrange interpretações díspares e, além disso, geralmente aparece com outros termos próximos como emoção, sentimento, sensibilidade, paixão, vontade, interesse, entre outros.

A cognição também não tem uma única definição. Nas pesquisas científicas, os termos razão, inteligência, pensamento, cognição parecem designar o mesmo objeto, sem, contudo defini-lo absolutamente. Segundo Dell'Agli (2008), no senso comum a inteligência é compreendida como a capacidade de resolver um problema de modo correto. A Psicologia, no entanto, compreende a inteligência de modo mais complexo, sem conseguir, contudo, apresentar uma aceção única.

De fato, tanto a afetividade quanto a cognição são objetos de questionamento desde os filósofos clássicos e, ainda hoje, de cientistas de todas as áreas. Sendo assim, é possível observar que a compreensão de tais termos e também da dinâmica entre eles vai se modificando e se recriando ao longo da história.

2.1 COMPREENSÃO DOS TERMOS: BREVE HISTÓRICO

Analisando o pensamento dos filósofos clássicos, é possível observar que a razão e a emoção – ou o afeto e a cognição – estiveram, em grande parte, separadas na História das Ideias. A pretensão de absoluta separação entre esses domínios da razão e da emoção, entre a cognição e o afeto, tem sido analisada e reformulada ou mesmo ultrapassada em diferentes momentos. Na Grécia Antiga,

Platão apontou para o dualismo entre a emoção e a razão na tentativa de estruturar e estudar a alma. Aristóteles, também em uma perspectiva dualista, defendia que os sentimentos residem no coração e que o cérebro tem a missão de controlar o coração e os sentimentos nele localizados (VASCONCELOS, 2004).

Descartes (1596–1650), pai do racionalismo, define a razão como a capacidade de bem julgar, de discernir entre o bem e o mal, o verdadeiro e o falso. Contemporâneo de Descartes, Pascal (1623–1662) salienta a separação da razão e emoção na célebre frase: “O coração tem razões que a própria razão desconhece” (MACHADO, 2005a, p.8).

De acordo com Ramozzi-Chiarottino, citada por Dell’Agli (2008), outro filósofo, Kant (1724–1804), define a razão como a forma da universalidade, mas admite que a *Razão Pura* é o fundamento para o conhecimento matemático e físico, enquanto a *Razão Pura e Prática* baseia o conhecimento ético que garante a autonomia da vontade e a liberdade do homem. Kant, destacando a supremacia da razão, criou uma perspectiva negativa das emoções e dos sentimentos, chegando a afirmar que as paixões são a enfermidade da alma (VASCONCELOS, 2004).

Pessotti, citado por Dell’Agli (2008), ao analisar a paixão na tradição filosófica, aponta que esta recebeu uma atenção menor e, quando abordada entre os filósofos, era vista com conotações negativas. Paixão, segundo o autor, significa sofrimento e, portanto, refere-se ao traço humano de submissão às contingências do corpo e da vida.

A razão, por sua vez, é um instrumento para apropriar-se do mundo, para construir ideias e para inventar a técnica. Assim, para alguns filósofos, a emoção estaria ligada a uma falta de razão. A razão, no entanto, refere-se à possibilidade de conhecimento necessário e universal, o que proporcionaria ao homem a liberdade.

Nas obras do Romantismo, contudo, a paixão foi considerada de forma positiva. Nesse contexto, amor, anseio, emoções, afetos, não apenas se referiam à realidade, mas também revelavam o homem, indo além do que poderia ser formulado em conceitos (WALD, 2010). A emoção, portanto, era vista como a força que move o ser, que impulsiona o homem a criar (inclusive ideias). Isso pode ser exemplificado na frase de Hegel: “Nada de grande se fez sem paixão” (CECCARELLI, 2003, p.15)

De fato, os filósofos foram os primeiros a pensar a natureza humana de forma reflexiva e, para isso, se valeram, prioritariamente, da razão. A visão do predomínio da razão sobre a afetividade influenciou, conseqüentemente, os estudos subsequentes e permanece na atualidade. Contudo, hoje existem várias teorias que abordam esses aspectos de forma integrada, sem predomínio de um sobre o outro. Um exemplo, na Psicologia, é a teoria piagetiana que propõe estudar afetividade e cognição considerando-as de forma indissociável no processo de desenvolvimento humano.

2.2 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO NA TEORIA PIAGETIANA

O que se acorda hoje é que qualquer que seja a ação dos sujeitos, desde a mais simples até a mais complexa, a afetividade e a cognição estarão intervindo. Fato é que não existe nenhum mecanismo cognitivo sem elementos afetivos e vice-versa.

Para Piaget (1954/1994), a afetividade são os sentimentos propriamente ditos e não existem atos de inteligência, nem sequer de inteligência prática, sem o interesse no começo e a regulação afetiva durante todo seu curso. Da mesma forma, em um nível perceptivo, há motivações afetivas: a regulação da atenção, por exemplo, é bastante motivada pelas necessidades e interesses.

Piaget (1954/1994) defende que o interesse pode ser fonte de motivação, mas não acredita que ele seja suficiente para definir, por exemplo, uma meta. Isso porque a meta depende de um campo completo e nunca será a mesma em função dos meios intelectuais de que o sujeito dispõe. Além disso, os meios ou as técnicas empregadas para atingir a meta fazem intervir coordenações e regulações e isso supõe uma energia que é afetiva em sua origem.

O afeto, além de influenciar na escolha de objetivos específicos, também funciona como um regulador da ação. Ele desempenha um papel na determinação de valores e influencia a tendência a se aproximar ou se distanciar das situações. Essas situações influenciam o ritmo pelo qual o conhecimento torna-se mais rápido em algumas áreas ou mais lento em outras (PACHECO; SISTO, 2003).

O afeto, portanto, pode explicar a aceleração e o atraso na formação de estruturas. Aceleração no caso de interesse e necessidade. Atraso quando os

afetos são obstáculos para o desenvolvimento intelectual. Contudo, ainda que seja uma condição necessária, o afeto não é suficiente na formação da estrutura.

Piaget exemplifica isso da seguinte forma:

Por exemplo, em uma estrutura aritmética como 7 mais 5 é igual a 12, o entendimento da igualdade pode ser retardada por certas situações afetivas, ou pode ser acelerada onde o interesse está envolvido. Em ambos os casos, o sujeito terminará aceitando que 7 mais 5 é igual a 12. Isto mostra que uma estrutura independe afeto, ainda que sua construção esteja motivada, e como consequência acelerada ou retardada, pelos sentimentos, os interesses e o afeto (PIAGET, 1954/1994, p. 168-169, tradução nossa).

Como o afeto pode conduzir à aceleração ou ao atraso, mas não é a causa da formação de estruturas cognitivas, o autor propõe um paralelismo entre o desenvolvimento afetivo e a evolução do pensamento. Para ele, esses aspectos não constituem duas realidades independentes, mas se complementam em toda a atividade psíquica. Dessa forma, Piaget (1954/1994) afirma que os estágios da afetividade correspondem exatamente aos estágios de desenvolvimento das estruturas, ou seja, há uma correspondência entre elas, não uma sucessão.

O primeiro estágio, sensório-motor, em uma abordagem cognitiva se caracteriza pela evolução no sentido da descentração. Assim, o início se caracteriza pela ausência de objetos permanentes, mas, no final desse estágio, estabelece-se no universo infantil a noção dos objetos permanentes, de um espaço e uma causalidade entre esses objetos. Uma descentração paralela tem lugar no campo afetivo. Segundo o autor, levando em consideração a explicação dada pela psicanálise, a afetividade em princípio encontra-se centrada no próprio corpo e, depois começa uma descentração no sentido da relação com o objeto, na eleição do objeto e, por fim, na fixação da afetividade no cuidador mais próximo. Portanto,

nesse campo também ocorre uma descentração, o que aponta para um paralelismo com o desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget (1954/1994), não se pode afirmar que a inteligência é a causa do afeto, tão pouco explicar a construção do objeto permanente pelos sentimentos. Os sentimentos podem até explicar o interesse da criança pelo objeto, mas a estrutura do objeto se relaciona com o espaço, o tempo e a causalidade. Os fatos, portanto, apontam para duas estruturas, a afetiva e a cognitiva, que são paralelas e complementares, podendo haver atrasos e acelerações em ambas, sendo que nenhuma é a causa da outra.

O segundo estágio, pré-operatório, do ponto de vista cognitivo, tem três características essenciais: 1- surgimento da função simbólica e de representação; 2- o pensamento está parcialmente ligado à linguagem e se sustenta sobre as comunicações interindividuais e não estritamente individuais; 3- não há operações e, conseqüentemente, não há conservação. Do ponto de vista afetivo, encontram-se características correspondentes: o surgimento do afeto representativo, ou seja, afetos que estão vinculados tanto a valores interindividuais, quanto a valores que se encontram fora do campo perceptual e, assim, estão ligados às representações. Dessa maneira: “a simpatia e a antipatia são sentimentos baseados nos juízos de valores mútuos entre os indivíduos, que subsistem além do contato perceptivo imediato; subsistem mesmo na ausência dos indivíduos.” (PIAGET, 1954/1994, p. 175, tradução nossa).

Assim, é possível afirmar que sentimentos morais, vinculados a valores interindividuais, existem no segundo estágio, mas uma conservação pura destes

só é encontrada no estágio seguinte. O que se observa é que as ordens impostas e aceitas nesse nível ainda não estão generalizadas.

No terceiro estágio, operatório concreto, em uma abordagem cognitiva, aparece a constituição das operações de inteligência e, com estas, a construção da noção de conservação, imposta pelo funcionamento das estruturas operacionais. No campo afetivo, novos sentimentos somam-se às formas precedentes no âmbito moral, os quais são equivalentes à conservação no campo da inteligência. Na verdade, por volta dos 7 ou 8 anos de idade surge uma moralidade por reciprocidade: não mais por subordinação e obediência a ordens superiores, por imitação. O que se observa nesse nível é uma moralidade autônoma, relacionada às atividades entre amigos. Exemplo disso é o sentimento de justiça entre as crianças da mesma idade, entre companheiros de jogo, que independe das instruções ou ordens dos adultos (PIAGET, 1954/1994).

No quarto estágio, das operações formais, as crianças são capazes de raciocinar sobre diferentes hipóteses, não somente no real e no concreto. Do ponto de vista afetivo, novos sentimentos se agregam aos sentimentos precedentes. São sentimentos que Piaget (1954/1994) chamou de ideológicos, que não estão vinculados a pessoas em particular ou somente a realidades materiais. De fato, estes se referem a realidades sociais e/ou essencialmente ideais, tais como os sentimentos religiosos e patrióticos. Esses sentimentos, na verdade, correspondem a essas novas estruturas cognitivas.

Como exposto, não existe um estado cognitivo puro, nem um estado afetivo puro. Um estado emocional, por exemplo – sendo a emoção uma das formas mais

elementares de afeto para Piaget (1954/1994) – supõe um discernimento e, portanto, um elemento cognitivo. Mesmo na simpatia, na amizade ou no amor há elementos discriminativos e de compreensão mútua.

Piaget (1954/1994, p.176, tradução nossa) argumentou que “as pessoas são centros de causalidade e são fonte de toda classe de ideias cognitivas tanto quanto de sentimentos”. Dessa forma, então, é possível considerar os relacionamentos interpessoais como fonte de afeto e, conseqüentemente, influenciadores no processo de desenvolvimento humano desde as primeiras interações do bebê com os cuidadores, passando pelo aparecimento das relações de amizade na infância até a vida adulta.

3 INTERAÇÃO SOCIAL SOB A ÓPTICA PIAGETIANA

Piaget, ao longo de seus estudos, reconhece a importância das interações sociais na construção do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento afetivo e moral. Segundo esse autor, não se podem separar os aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

O autor aponta para a importância da interação social ao afirmar que “o desenvolvimento individual é em parte condicionado pelo meio social” (PIAGET, 1965/1973, p. 27). Também afirma que o social e o individual constituem dois aspectos indissociáveis de uma única e só realidade no processo de desenvolvimento.

De fato, Jean Piaget, ao descrever a gênese do conhecimento humano, deteve-se nos aspectos cognitivos tratando de identificá-los e investigá-los ao longo de seus estudos. Também discorreu sobre a questão da interação social, de maneira que tal conceito, em alguns momentos, aparece de forma implícita em sua obra, reconhecendo, assim, a importância desse aspecto para o desenvolvimento humano (SALEME, 2007).

O desenvolvimento humano é descrito pelo autor como uma espiral (PIAGET, 1970). Esse desenvolvimento, portanto, é entendido como um processo no qual o indivíduo, continuamente está assimilando, acomodando e se adaptando ao conhecimento que vai adquirindo por meio das experiências vividas.

Considerando a ideia de espiral como algo dialético e contínuo, Piaget (1983) afirma que o conhecimento não pode ser entendido como estando

predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, nem nas características do objeto. Em outras palavras, o conhecimento não está restrito somente ao sujeito ou somente ao objeto. Isso porque as estruturas, que possibilitam conhecer o objeto, são resultado de uma construção efetiva e contínua, e as particularidades do objeto só são conhecidas graças à mediação dessas estruturas.

Partindo dessa ideia, Piaget (1965/1973) afirma que o ser humano realiza trocas indefinidamente, num processo de interação. Uma troca, portanto, seria uma sequência de ações e de “serviços prestados” entre indivíduos (p. 119). Essas ações envolveriam valores específicos como o investimento, a satisfação, o reconhecimento e o crédito. Sobre estes valores de trocas, Piaget explica:

Os valores de trocas compreendem por definição tudo o que pode dar vez a uma troca, desde os objetos utilizados pela ação prática até às idéias e representações que ocasionam uma troca intelectual e até os valores afetivos interindividuais (PIAGET, 1965/1973, p. 38).

Além disso, essas trocas, ou interações sociais, são experienciadas pelos indivíduos de formas diferentes ao longo do processo de desenvolvimento, ou seja, “o conjunto das condutas humanas comporta, desde o nascimento e em *diversos graus*, um aspecto mental e um aspecto social” (PIAGET, 1965/1973, p.21, grifo nosso).

Para o autor, a vida social é um dentre os fatores essenciais da formação e desenvolvimento do conhecimento humano. Ao discutir as ações interindividuais, Piaget afirma que todos os fatores sociais podem ser pensados a partir das interações entre indivíduos que os modificam de maneira durável. Para o autor, toda interação social aparece sob a forma de regras, de valores e de símbolos

definidos na própria sociedade. E esta mesma constitui um sistema de interações que começa com as relações dos indivíduos dois a dois ampliando até chegar “às interações entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até às ações de todos os indivíduos anteriores, quer dizer de todas as interações históricas, sobre os indivíduos atuais” (PIAGET, 1965/1973, p. 40).

Dessa forma, o fator social se apresenta sob a forma de trocas de valores. Em toda sociedade existem escalas de valores provenientes de diversas fontes (interesses e gostos individuais, valores coletivos impostos como a moda, regras morais, etc.). Essas escalas podem ser variáveis ou duráveis, heterogêneas ou não e, mesmo se forem múltiplas e instáveis, são válidas para um momento determinado, e, portanto, são passíveis de análise.

Pode-se constatar que tanto as finalidades que cada indivíduo se propõe atingir quanto os meios que emprega para alcançá-las são suscetíveis de serem avaliados e comparados segundo as relações de valores de todas as pessoas que lhe interessam, inclusive ele próprio.

As interações sociais, ou as trocas interindividuais dos valores, definidas por Piaget (1965/1973), partem da própria ação de um indivíduo e, se depreende de sua teoria que, toda ação ou reação de um vai refletir sempre sobre os outros. O indivíduo, então, segundo sua escala pessoal, vai definir se a sua ação foi útil, proveitosa ou indiferente, analisando segundo uma perspectiva de crescimento (satisfação), diminuição (prejuízo) ou uma diferença nula de seus valores.

As ações de satisfação, prejuízo ou nula podem ser classificadas como valores atuais (uma ação material como, por exemplo, a troca de objetos) ou valores virtuais (um elogio ou censura, por exemplo).

Como dito anteriormente, cada ação, necessariamente, provocará uma ação de volta. A existência das escalas de valores, então, traduz-se por uma valorização recíproca das ações ou “serviços”. Piaget (1965/1973) exemplifica isso da seguinte forma:

O indivíduo α presta serviço a α' [...]. Seguem três possibilidades:
 1º α' prestará serviço em troca de α . [...]
 2º α' não presta serviço atualmente mas se contenta em valorizar α . [...]
 3º α' não presta serviço nenhum a α , nem o valoriza. Neste caso é α' que é desvalorizado por α : será considerado ingrato ou injusto [...] (p. 119-120)

Para explicar as relações de trocas sob a forma de esquemas logísticos, Piaget (1965/1973) aplicou aos valores trocados regras de correspondência, partindo da hipótese de que os indivíduos α e α' se fundem numa mesma escala de valores (uma relação equilibrada):

Chamemos:
 ra = a ação (ou reação) de α sobre α'
 sa' = a satisfação de α' engendrada pela ação ra
 ta' = a dívida de α' resultante da satisfação sa'
 va = a valorização de α por α' (p. 121)

Em um caso de reciprocidade, então, a equação seria:

$$(ra = sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (va = ra)$$

ou

$$(\downarrow ra) + (\uparrow sa') + (\downarrow ta') + (\uparrow va) = 0$$

Nessas equações, o equilíbrio é notado no fato de que o indivíduo α é valorizado por α' proporcionalmente ao serviço que lhe foi prestado. No entanto, Piaget

(1965/1973) afirma que nem sempre a relação é equilibrada, visto que, constantemente, estão em jogo sentimentos e interesses interindividuais que podem afetar a equivalência entre os serviços prestados e sua valorização.

Como as interações sociais são experienciadas em diversos graus durante a vida, pode-se supor que a forma como as crianças se relacionam com outras crianças e com os adultos, ao longo de seu processo de desenvolvimento, é diferente. Na perspectiva piagetiana, as interações sociais não se restringem às relações sociais assimétricas adulto/criança do gênero *expert/não-expert*. Ela abriga também as relações simétricas, entre pares, criança/criança, e propõe que mesmo as relações adulto/criança não devem ou não precisam ser predominantemente assimétricas (MORO, 2000).

Contudo, mesmo na relação entre pares, as trocas realizadas nem sempre são simétricas ou equilibradas, visto que, essa equilibrção é influenciada também pela forma como cada uma das partes interpreta os serviços prestados. Dessa forma, pode-se pensar que cada criança constrói sua escala de valores a partir de suas experiências pessoais, sentimentos e concepções que tem do meio que a cerca.

Portanto, além das regras e valores, desde as primeiras interações sociais da criança, a afetividade exerce grande influência em seu mundo. E, para entender como elas pensam e agem sobre este, o método clínico de Piaget é uma importante ferramenta utilizada em pesquisas sobre a construção do pensamento infantil.

4 O MÉTODO CLÍNICO

O método clínico, de acordo com Delval (2002), é um procedimento que serve para investigar o processo pelo qual as crianças pensam, percebem, agem e sentem o mundo à sua volta. Procura descobrir aquilo que não está evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, ou seja, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras.

Dado que o método clínico em geral implica interações verbais com o sujeito, tende-se a identificá-lo como um método de entrevista verbal, de puras conversas com as crianças. Contudo, segundo Delval (2002), isso não é verdade já que a essência do método não está na conversa, mas no tipo de atividade do experimentador e da interação que estabelece com o sujeito. Para que essa atividade seja válida, portanto, é necessário que o experimentador adquira duas qualidades conflitantes. Nas palavras de Piaget (1926/1978):

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar (p.11).

A utilização do método clínico baseia-se na hipótese de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e, de certa forma, revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações. Desse modo, o método piagetiano visa buscar as respostas mais características do pensamento do sujeito, aquelas que ele dá com maior convicção, não com maior rapidez, deixando, quando necessário, que o sujeito reformule suas respostas, até encontrar a que melhor representa seu pensamento. De fato, a

ênfase desse método recai sobre o processo que leva o sujeito a dar esta ou aquela resposta e não sobre a resposta em si. Dessa forma, é característica essencial do método clínico a obtenção de justificativas para as respostas dadas, a fim de investigar o processo pelo qual o sujeito chega a elas (CARRAHER, 1983).

No método clínico, algumas características se apresentam como perguntas que levam à exploração, fazendo aflorar novas questões que deverão ser respondidas e justificadas pelo sujeito. A partir daí, o pesquisador apresenta uma contraposição – ou contra argumentação – à resposta encontrada, que estabelecerá se as aquisições e ideias que foram expostas pelo sujeito são estáveis ou não. Delval (2002) aponta ainda que, embora as perguntas constituam o elemento fundamental do método clínico, dependendo do problema abordado, existe a possibilidade de se lançar alguns elementos como “apoios”, a fim de facilitarem a participação e a compreensão das crianças.

Um desses “apoios” é a história contada para ajudar a colocar o sujeito na situação que deve ser julgada por ele. Alencar (2003) se utilizou dessa ferramenta para investigar, em um contexto psicogenético, a parcialidade e a imparcialidade de juízos de ação de 60 crianças e adolescentes, com idade variando entre 7 e 14 anos, na vida de seus pares, submetidos a humilhações públicas de calúnia e de difamação. O próprio Piaget (1932/1994) utilizou tal apoio em sua pesquisa sobre a intenção na mentira.

Uma segunda opção que pode ser utilizada como apoio são os desenhos criados pela própria criança sobre aquilo que lhe é perguntado. Bombi e Pinto, citados por

Delval (2002), recorreram ao desenho para estudar as concepções de amizade de crianças de 6 a 11 anos.

Outro apoio que pode ser empregado na pesquisa com crianças utilizando o método clínico é apresentar desenhos e/ou fotografias previamente selecionados como ponto de partida para a entrevista. Selman, citado por Tortella (2001), utilizou-se dessa ferramenta dos desenhos em seus estudos sobre amizade, para complementar seu método principal, a entrevista aberta (o método clínico). Motta e Enumo (2004), embora não tenham se utilizado do método clínico nas entrevistas, em seu estudo sobre a importância dada ao brincar pela criança e atividades lúdicas possíveis no hospital, utilizaram esse apoio em um instrumento especialmente elaborado (contendo 20 desenhos de brinquedos e brincadeiras, classificados em jogos de Exercícios, Simbólicos, de Acoplagem, de Regras e Atividades Diversas). O instrumento mostrou que o brincar pode ser um recurso adequado para a adaptação da criança hospitalizada, permitindo personalizar a intervenção.

O método clínico experimental de Jean Piaget, segundo Bampi (2006) pode se apresentar como possibilidade investigativa do nível de pensamento infantil. Ele oferece recursos para avaliação do potencial criativo e cognitivo da criança, de como ela se adapta e explica a sua realidade. Seja uma pesquisa focada no âmbito familiar, na rua ou na escola, o método clínico traz grandes contribuições para compreender, entre outras coisas, o pensamento da criança sobre seu mundo, sobre o que acontece a sua volta e sobre os relacionamentos de amizade que estabelecem.

5 AMIZADE NA INFÂNCIA

Desde o nascimento a criança está em contato com o meio social e a relação que estabelece com este meio influenciará em seu desenvolvimento. Ao longo desse processo, contudo, diferentes graus de socialização ou diferentes maneiras de interação com o mundo são possíveis ao indivíduo (LA TAILLE, 2002).

Embora o homem já nasça com a necessidade e a capacidade de viver em sociedade, pode-se pensar que a possibilidade de “fazer amigos” vai se aperfeiçoando a partir do estágio operatório (TORTELLA, 1996), por volta dos sete anos. Nesse momento, dá-se início a certa descentração e a criança começa a desprender-se de seus sentimentos e opiniões e perceber os sentimentos e opiniões do outro. Dessa forma, a criança aprende a conciliar sua vontade com a vontade do outro e experimenta um grau de socialização diferente do que o experimentado nos primeiros anos de vida.

De acordo com Lisboa (2005), há um forte componente afetivo na amizade, visto que esses relacionamentos, entre crianças, são formados pela preferência mútua, entretenimento e habilidade de se engajar em um brincar recíproco e complementar. As relações de amizade, dessa forma, têm a função de promover afeto, intimidade e confiança.

Pode parecer que tais relações estejam orientadas somente pela afetividade; entretanto, deve-se levar em conta que a noção de amizade será construída progressivamente durante os primeiros anos de vida, até que a criança possa realmente experimentar uma relação desse nível. De fato, o egocentrismo, sendo

pensado como um movimento ondulatório, em determinado momento diminui, promovendo, assim, a evolução do pensamento operatório. Dessa forma, pode-se supor que, além do aspecto afetivo, a construção da noção de amizade também depende do aspecto cognitivo (TORTELLA, 1996).

Ter amigos, fazer amigos e manter amizades são elementos necessários para que o processo de desenvolvimento humano ocorra de forma saudável. As trocas ou as interrelações entre amigos contribuem para o desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo, uma vez que geram relações ricas, onde se pode estabelecer trocas afetivas, cognitivas, dar opiniões e contribuir para o desenvolvimento do companheiro.

De acordo com Garcia (2005), a amizade na infância representa uma importante forma de socialização e pode-se afirmar que ela contribui para o desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo. Assim, se uma criança for privada de estabelecer relações, comparar, dar opiniões e estabelecer trocas quer afetivas, quer cognitivas, provavelmente será emocionalmente instável.

A amizade na infância também é uma importante ferramenta para a saúde emocional das crianças. Possuir amigos pode significar maior estabilidade, desenvolvimento de empatia e de autoconfiança, visto que aprendem a compartilhar e são, assim, valorizados pelos companheiros (GARCIA, 2005). De acordo com Piaget (1924/1967):

[...] se a criança sente necessidade de socializar seu pensamento, esta necessidade deve, na verdade, poder satisfazer-se por completo quando a criança tem amigos de sua idade, que ela vê diariamente, e com os quais ela brinca sem constrangimentos e sem se policiar (p. 197).

Os estudos sobre amizade não estão ligados a uma abordagem teórica específica (LISBOA, 2005), são bem diversificados e enfocam diversos aspectos: sociais, emocionais, cognitivos entre outros. Um estudo longitudinal realizado em uma escola nos Estados Unidos por Hodges, Boivin, Vitaro e Bukowski (1999) buscou investigar dois aspectos da amizade: a presença e percepção das qualidades do melhor amigo, em 393 crianças com antecedentes de vitimização do par. Os pesquisadores perceberam que ao longo do ano, as crianças que percebiam as qualidades do par e se consideravam mutuamente como melhor amigo tendiam a amizades mais protetoras. Outra pesquisa (LADD; KOCHENDERFER; COLEMAN, 2008) realizada no mesmo país constatou, através de 82 entrevistas com crianças do jardim de infância, que a reciprocidade na amizade contribui para o ajustamento da criança na escola.

No Brasil, embora ainda sejam poucos os estudos que investigam essa temática, alguns podem ser citados. Um deles é uma pesquisa realizada por Garcia e Pereira (2008), na qual os autores se propuseram a investigar diferentes aspectos da amizade de crianças entre sete e dez anos por meio de uma entrevista semi-estruturada, em que as crianças foram incentivadas a falar sobre a rede de amigos, as atividades e comunicação com os amigos e o desenvolvimento da amizade, entre outros aspectos. Os resultados apontam para escola como principal fonte de amigos e principal ponto de encontro com eles. As atividades mais relevantes com amigos se referem às brincadeiras, sendo que a comunicação entre eles também parece ocorrer em função dessa atividade.

Outro estudo sobre o tema foi realizado por Silva e Garcia (2008). Os autores procuraram investigar a perspectiva materna sobre as primeiras amizades dos filhos, realizando entrevistas com mães de crianças com idade entre um e três anos. Segundo os resultados, as mães facilitavam o encontro dos filhos com amigos ou amigos em potencial e serviam de mediadoras entre os padrões socioculturais e essas amizades. Assim, os autores concluíram que as mães participavam ativamente na formação das primeiras amizades dos filhos.

Ainda sobre as primeiras amizades, Sirota (2005) aponta que as festas de aniversário realizadas na cultura brasileira, costumam agrupar crianças da mesma faixa etária, fazendo surgir uma “obrigação” de trocar presentes e, portanto, uma relação recíproca entre elas.

Um quarto trabalho que pode ser citado é o realizado por Tortella (1996) em uma classe de Programa Pré-Escolar, que teve por objetivo estudar as representações de amizade de crianças entre cinco e seis anos de idade utilizando o método clínico de Piaget. A autora observou que as crianças constroem a noção de amizade e, quando são solicitadas a dar definições sobre essa noção, apresentam um conjunto de características comuns à faixa etária estudada (dificuldade em dar definições, definições funcionais, dificuldade em perceber as relações como independentes do lugar).

Outro estudo realizado pela mesma autora, investigou as representações de amizade de 154 crianças de diferentes idades (6-12 anos) sobre seus amigos, seus melhores amigos, e aqueles que consideravam como não amigos. A autora

pôde constatar que os sujeitos apontam e valorizam muitos fatores nas escolhas das díades, dependendo da idade em que estão (TORTELLA, 2001).

5.1 AMIZADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Depois do círculo familiar, geralmente a próxima unidade social com a qual a criança entra em contato é a escola. Nos primeiros anos escolares, nota-se uma clara evolução em todas as áreas do desenvolvimento: cognitivo, afetivo, social e perceptivo-motor (TORTELLA, 1996).

Na escola, as relações estabelecidas com pares se tornam mais evidentes pela própria classificação das crianças por faixa etária, mesmo que seja possível observar tais relações em diferentes contextos. Nesse ambiente, a noção de amizade surge com a ideia de atividades compartilhadas em espaços-tempos específicos da escola, como o pátio, a sala e o recreio (MÜLLER, 2008).

No âmbito escolar, a amizade age como um fator de proteção social, que traz benefícios à autoestima e ao bem-estar da criança. Ela facilita, entre outras coisas, um melhor ajustamento da criança nesse ambiente, além de trazer benefícios para o rendimento escolar. Segundo Garcia (2005), a qualidade positiva das amizades na escola, gera atitudes mais positivas em relação a esse ambiente, tanto no domínio físico quanto no simbólico.

Contudo, apesar das relações de amizade entre crianças serem importantes influências no sucesso acadêmico, está em crescente reconhecimento a ameaça de fracasso escolar vivida por crianças vitimizadas por seus pares (RUBIN;

COPLAN, apud SENA; SOUZA, 2010). O sentimento de inadequação experienciado por essas crianças quando em companhia de pares também as coloca em situação de risco, reconhecendo-se que a rejeição social por pares na infância é preditora de fracasso acadêmico e evasão escolar (PARKER; ASHER, 1987).

Uma pesquisa realizada por Monteiro, Freitas e Camargo (2007) aponta que a escolha de díades de amigos, no contexto escolar, é influenciada por diversos fatores, para além da idade. Jovens com síndrome de Down, estudantes de classes inclusivas, destacaram a dificuldade em fazer amigos no contexto escolar, sentindo-se, por vezes, sozinhos e discriminados. Essa pesquisa mostra que, apesar da ideia de inclusão estar sendo praticada, pessoas com deficiência ainda se sentem à margem, mesmo quando são inseridas na rede do ensino regular.

6 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLA REGULAR

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propagada na década de 90, a Educação Inclusiva é genericamente descrita como a inserção de alunos com deficiência em classes regulares. Esse documento aponta a inclusão como democratização das oportunidades educacionais. A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e seja competente para trabalhar com todos os alunos.

Dessa forma, na fase atual, a educação de alunos com deficiência, inseridos no ensino regular, apresenta-se como uma proposta de mudança de paradigma, na perspectiva social. Trata-se de um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações no ambiente físico (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade das pessoas. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.105).

A inclusão escolar de alunos com deficiências tem sido a proposta predominante e o norte da Educação Especial no Brasil nos últimos anos (BATISTA; ENUMO, 2004). Segundo Alves (2002), a inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial. Essa noção institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática que a noção de integração, uma vez que se refere à vida social e educativa, além de defender que todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares.

De acordo com Machado (2005b), no modelo de educação especial anterior, o de integração, os alunos com deficiência (geralmente vindos do ensino especial) deveriam ser “integrados” na sala regular na medida em que demonstrassem

condições para acompanhar a turma, recebendo apoio em salas de recursos, quando necessário. Na proposta da inclusão, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem estar nas classes comuns do ensino regular.

Dessa maneira, a meta inicial da inclusão é que todos, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, façam parte do contexto de ensino regular. Seguindo essa meta, as escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função das diversidades (ALVES, 2002; MACHADO, 2005b; SUPLINO, 2007). A inclusão, também, causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita somente a ajudar os alunos que apresentam dificuldade na escola, mas apoia a todos – professores, alunos, pessoal administrativo – para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto dessa concepção, portanto, é considerável, uma vez que ela supõe a abolição completa dos serviços segregados. Apesar disso, sabe-se que, na prática, a realidade ainda está aquém deste ideal de inclusão proposto.

Segundo a Constituição Federal, capítulo II, seção I, art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...”. Além disso, o artigo 208, inciso III reassegura o “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Contudo, de acordo com Cilli (2003) no princípio, o processo de inclusão estava sendo realizado de forma desajustada nas escolas públicas brasileiras: sem pessoal especializado, sem apoio da comunidade e com crianças com diversas necessidades em uma mesma sala de aula. Isso, quando havia a tentativa de inclusão, visto que, na maioria dos casos, os alunos com deficiência sequer eram matriculados.

Segundo Mendes (2006), estimava-se que, no país, havia cerca de seis milhões de crianças e jovens com alguma deficiência, para um total oficial de 500 mil matrículas, considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais até escolas e classes comuns). Portanto, a maioria dos alunos com deficiência encontrava-se fora de qualquer tipo de escola.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontou um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% em 2008. Somavam-se, ao todo, em classes comuns, 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2009a).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas). Essa resolução também lançou

diretrizes para guiar, desde o início, a formação de professores e gestores no que se refere à educação especial (BRASIL, 2009b).

Embora se saiba que, na realidade, o processo de inclusão ainda não é o ideal como estabelecido na Lei, desde a Resolução já citada pode-se visualizar novas possibilidades e novos avanços nesse sentido. Contudo, a inclusão, de fato, ainda se configura um desafio para a escola.

Em se tratando de pessoas com de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs), o desafio para a escola toma uma proporção ainda maior: a manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das pessoas com autismo e outros TIDs é um dos aspectos que assume maior relevância no âmbito social. Embora se saiba que, mesmo em menor escala, os autistas desenvolvem relacionamentos de amizade e comportamentos de interação (BAUMINGER et al., 2008), os comportamentos estereotipados representam um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as pessoas com quem compartilham o mesmo ambiente (SUPLINO, s.d), impossibilitando, por vezes, a aproximação dos colegas e o desenvolvimento de amizades no contexto escolar.

Apesar desse movimento em favor da inclusão, crianças e adolescentes com autismo têm oportunidades educacionais limitadas, uma vez que continuam sendo privados, também, de oportunidades para desenvolver relações sociais comuns. Portanto, a busca de alternativas para integrá-los às escolas constitui uma prática natural nesse contexto mundial que aponta para a inclusão de todos (SUPLINO, 2007). Em muitos países, entre eles o Brasil, vêm sendo desenvolvidas experiências e pesquisas acerca da inserção de alunos com autismo em escolas

comuns, seja em classes especiais ou regulares (SUPLINO, 2007, FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; CAMARGO; BOSA, 2009)

De acordo com Farias, Maranhão e Cunha (2008) devido a esse atual movimento de inserção de crianças com autismo em escolas regulares, cada vez mais a escola deve se adequar para proporcionar a essas crianças habilidades sociais que melhorem seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional. Nesse sentido, Kupfer (2004) ressalta a importância da inclusão educacional, como principal instrumento de inserção social e objetivo de todo e qualquer tratamento para a criança com transtorno autista. Como também participaram da presente crianças que estudam em uma classe inclusiva na qual um dos colegas tem autismo, cabe aqui apresentar alguns aspectos que caracterizam tal transtorno.

6.1 AUTISMO: ETIOLOGIAS E IMPLICAÇÕES

O desenvolvimento de indivíduos com autismo é caracterizado por déficits na comunicação e na interação social, entretanto não se pode afirmar que tais déficits sejam causados por ausência de uma estrutura cognitiva específica. Na verdade, as causas do autismo ainda são desconhecidas. Contudo, sabe-se que é um distúrbio do desenvolvimento, com etiologias múltiplas (MOREIRA, 2005), de origem neurobiológica. É uma doença congênita e, de acordo com o DSM IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2000/2002), esse transtorno do desenvolvimento afeta uma em cada mil crianças, tendo incidência maior nas do sexo masculino.

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, que apresentou 11 casos do que denominou distúrbios autísticos do contato afetivo. Nesses casos, o autor observou que as crianças não se relacionavam de formas usuais com as pessoas, desde os primeiros meses de vida. Nas palavras do autor:

O excepcional, "patognomônico", a desordem fundamental é a incapacidade da criança se relacionar de forma habitual com as pessoas e situações desde o início da vida. [...] Há, desde o início uma extrema solidão autista que, sempre que possível, desconsidera, ignora, deixa de fora qualquer coisa que vem à criança a partir do exterior. (KANNER, 1943, p. 242, tradução nossa).

Para definir a condição que apresentava, Kanner foi cuidadoso ao fornecer um contexto de desenvolvimento para suas observações. Ele enfatizou a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos desajustados. O autor notou que as crianças emitiam respostas não-usuais ao ambiente: maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia. Além disso, havia aspectos incomuns das habilidades de comunicação, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem – ecolalia – por exemplo.

A concepção de Kanner quanto ao distúrbio fundamental do autismo foi sendo modificada ao longo dos anos. Ela passa por uma abordagem psicopatológica, funcional e biológica à medida que Kanner avança em seus estudos. De acordo com Mazet (1996), desde o início, na obra de Kanner podem-se identificar três concepções possíveis:

- 1) biológica: trata-se de uma incapacidade inata de constituir biologicamente o contato afetivo com as pessoas;
- 2) funcional: [...] inaptidão da capacidade de utilizar a estrutura biológica relacional inata e de reagir às situações;
- 3) psicológica: é um distúrbio cultural do contato afetivo com as pessoas [...]. (MAZET, 1996, p.22)

Durante as décadas de 1950 e 1960, houve muito conflito sobre a natureza do autismo e sua etiologia. Especulações a respeito da gênese do autismo surgiram com a tese inicial de Kanner (1943) de que crianças autistas sofriam de uma incapacidade inata que lhes impossibilitava de se relacionarem emocionalmente com outras pessoas:

Nós devemos, então, assumir que estas crianças tenham vindo ao mundo com uma inabilidade inata de formar o usual, biologicamente determinado, contato afetivo com outras pessoas, da mesma forma que outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais inatas. (KANNER, 1943, p. 250, tradução nossa)

Embora seu artigo tenha incluído observações a respeito da falta de afetividade nas famílias das onze crianças que foram acompanhadas por ele, Kanner defendia que dificilmente se poderia atribuir todo o quadro apresentado pela criança ao tipo de relacionamento estabelecido com os seus pais, dado o intenso isolamento social experimentado desde o início da vida. Entretanto, essas mesmas observações levaram à hipótese de que haveria uma relação entre autismo e depressão materna (KANNER; EISENBERG apud BOSA; CALLIAS, 2000), uma vez que a depressão pode interferir na capacidade materna de cuidar e envolver-se emocionalmente com o bebê. Dessa forma, de acordo com Bosa e Callias (2000), nas décadas de 50 e 60 o autismo foi atribuído a causas psicogênicas formuladas a partir de observações clínicas e da abordagem psicanalítica. Assim, a crença mais aceita ditava que o autismo era causado por pais não emocionalmente responsivos a seus filhos – a hipótese da “mãe

geladeira”. Na maior parte do mundo, contudo, tais noções foram abandonadas (KLIN, 2006).

No início dos anos 60, o crescente número de estudos passou a sugerir que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países, grupos socioeconômicos e étnico-raciais investigados (KLIN, 2006). No entanto, esses estudos ainda relacionavam o autismo às formas de transtornos já conhecidas, na época, estudadas e conceitualmente definidas.

Diante disso, na literatura é possível encontrar autores que consideram o autismo também como uma forma precoce de esquizofrenia. No entanto, estudos mais recentes, como o de Ruter citado por Campos (1999), apontam para uma distinção segura entre o autismo e a esquizofrenia, baseando-se em diferenças tais como idade de início, história familiar, evolução com alucinações e delírios. Alguns desses estudos alertam que essa distinção não é apenas por questões conceituais: se baseiam na fenomenologia, na genética, nas correlações biológicas e nos quadros neurológicos associados para distinguirem um transtorno do outro.

Com os estudos e conhecimentos sobre o autismo se ampliando, os manuais de diagnóstico CID e DSM também passaram por reformulações ao longo dos anos. Em 1968, o DSM II apresentava o autismo inserido no quadro “esquizofrenia de início na infância” (APA, 1968, p.35). As primeiras publicações da CID não fazem menção ao autismo. A primeira vez em que aparece é na oitava edição, em 1969, também como uma forma de esquizofrenia e, depois, na CID-9, é entendido como uma psicose infantil (OMS, 1976).

A partir da década de 1970, contudo, questionamentos a respeito da relação entre autismo e psicose começam a aparecer. Segundo Klin (2006), em 1978 Michael Rutter propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como consequência de retardo mental; 2) problemas de comunicação também não só relacionados a retardo mental associado; 3) comportamentos não usuais, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade. Desse modo, o autismo passou a ser definido como síndrome comportamental oriunda de um quadro orgânico (RUTTER, 1979). Com isso, iniciou-se uma mudança na abordagem do autismo, que até esse momento era entendido e classificado como uma psicose infantil. A atenção começou a ser dada aos déficits cognitivos, em relação aos déficits sociais, considerados como primários, ainda que fossem enfatizados os comprometimentos da linguagem e comportamento social.

A definição de Rutter (1979) e o crescente número de trabalhos sobre o autismo influenciaram a definição dessa condição no DSM-III, em 1980, quando o autismo, pela primeira vez, foi colocado em uma nova classe de transtornos: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (APA, 1980). Em 1994, com a publicação do DSM IV, o autismo passa a ser caracterizado por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento (APA, 1994). No CID-10 (OMS, 1993), o autismo também deixa de ser diagnosticado como uma psicose, uma doença, e é considerado um distúrbio global do desenvolvimento. Atualmente, o Autismo é considerado, pelos parâmetros dominantes psiquiátricos, como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID).

Hoje, embora possam ser encontradas, no campo da Psicologia, diferentes abordagens no estudo do autismo – como, por exemplo, a psicanálise, a teoria afetiva, a teoria da mente, teorias neuropsicológicas e de processamento de informação (BOSA, CALLIAS, 2000) – todas elas, com suas contribuições e limitações, reconhecem a tríade de prejuízo observada por Kanner (1943): 1) prejuízo qualitativo a interação social; 2) prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não verbal, e no brincar imaginativo; 3) comportamento e interesses restritivos e estereotipados. Há, no entanto, a carência de uma integração dos diferentes domínios de investigações que incluam tanto as deficiências quanto as competências sociais dos indivíduos com autismo.

O que chama a atenção hoje é que, para além do senso comum que caracteriza esses indivíduos unicamente como não comunicativos e não interativos, estudos mostram que há fortes evidências de que crianças com autismo engajam-se e respondem a interações sociais, como apontam os trabalhos de Bauminger et al. e de Capps, Sigman e Mundy citados por Bosa (2002); apresentam comportamentos afiliativos (carinhos, por exemplo), vocalização em direção ao parceiro, participação em brincadeiras e comportamentos indicativos de apego (CAPPS e cols. citados por BOSA, 2002). Apesar de ser questionada a natureza recíproca desses comportamentos, a sua ocorrência ajuda a refutar, ou no mínimo questionar, a ideia de que uma criança com autismo evita, persistentemente, a interação social, conforme acreditava, entre muitos outros autores, Richer, citado por Bosa (2002).

Além das questões inerentes ao transtorno que acabam por trazer limitações à pessoa com autismo, o preconceito e os estereótipos advindos da ignorância em relação a esse quadro também tornam os espaços e oportunidades limitados para essas pessoas. Quando o autismo é visto como um problema inerente ao indivíduo apenas, com déficits quer cognitivos, quer comportamentais, desconsidera-se que o “desvio” é uma produção decorrente das relações interpessoais, dos que os cometem e dos que reagem, ou seja, está inserida na dialética das relações sociais. Para Amaral (1992, p.24), “[...] do ponto de vista biológico, o desvio está presente no corpo quando há falta ou excesso de alguma coisa”. Mas, do ponto de vista psicológico, ele “ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado [...], ao perfeito” (AMARAL, 1992, p.60).

No transtorno autista, nem sempre existe um elemento que indique no corpo, à primeira vista, a presença de alguma desordem, algum desvio. É só a partir de um determinado momento que a diferença se torna óbvia e gera uma percepção que é “[...] não inerente necessariamente à diferença em si, mas ligada também à leitura social que é feita dessa diferença” (AMARAL, 1992, p.9), podendo ser essa leitura, muitas vezes, preconceituosa. Para Amaral (1992, p. 9), “[...] o preconceito nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento”.

[...] o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso ... Ou o preconceito pode ser baseado em atitude de caráter comiserativo, de pena, de piedade: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro ... e assim por diante (AMARAL,1995,p.120).

Assim, para além do retrato caricaturado como unicamente não comunicativos e não interativos – que é uma visão centrada apenas no sujeito – é preciso pensar

também nas peculiaridades do meio a que indivíduos com autismo estão inseridos. De acordo com Bosa (2002), vários fatores podem afetar a interação social de crianças com transtorno autista, tais como o nível de desenvolvimento global e o tipo de contexto no qual a interação ocorre. Moreira (2005) aponta que, quando há boa interação, quando a criança autista é estimulada em seu meio (familiar, escolar, e etc.) há melhora na habilidade social, na aquisição de novas habilidades e na aprendizagem de modo geral. Dessa forma, urge investigar os diferentes ambientes a que crianças com autismo estão inseridas, a fim de proporcionar melhoras e também contribuir no processo de desenvolvimento dessas crianças. Além disso, no contexto escolar, também se faz necessário analisar como são estabelecidos os relacionamentos de amizade a fim de compreender a forma como essas crianças são percebidas/acolhidas pelos demais colegas, nesse contexto.

7 POSIÇÃO DO PROBLEMA

O problema que originou a presente pesquisa pode ser assim delineado: há diferença quanto ao conceito de amizade e ao respeito às diferenças entre crianças que estudam em uma classe inclusiva e crianças que estudam em uma classe não inclusiva?

Contudo, para investigá-lo é preciso decompô-lo em pontos específicos que principiam dos seguintes questionamentos: Crianças que convivem com um autista em classe inclusiva e crianças que estudam em classe não inclusiva percebem “o diferente” da mesma forma? Entendem amizade da mesma forma? Existe alguma diferença na maneira como se relacionam com o que consideram “diferente”? Os relacionamentos de amizade que estabelecem na escola se constituem do mesmo jeito?

Desse modo, o problema será analisado à luz da teoria de interação social tal como descrita por Piaget (1965/1973), nos contextos de classes inclusivas e não inclusivas, considerando a maneira como a afetividade, também entendida a partir da teoria piagetiana (PIAGET, 1954/1994), está presente nesses contextos.

7.1 OBJETIVOS

7.1.1 Objetivo Geral

Investigar, a partir da teoria de interação social proposta por Piaget, se há diferença no conceito de amizade, no respeito às diferenças e nos

relacionamentos de amizade no contexto escolar entre crianças que estudam com um autista em classe inclusiva e crianças que estudam em classe não inclusiva.

7.1.2 Objetivos Específicos

- a)** Investigar a concepção de amizade dos participantes.

- b)** Averiguar se as crianças percebem algum (ns) colega (s) da classe como diferente.

- c)** Compreender a relação entre a percepção de diferenças e o respeito a elas com a possibilidade de um relacionamento de amizade com aqueles que são vistos como diferentes.

- d)** Analisar a constituição dos relacionamentos de amizade nas classes.

8 MÉTODO

8.1 PARTICIPANTES

Os participantes dessa pesquisa foram estudantes do 2º ano do ensino fundamental regular de duas escolas da rede pública no interior do Estado do Espírito Santo. Ao todo participaram 34 crianças, com idades entre 7 e 8 anos. Destas, 17 eram alunos de uma Classe Inclusiva (CI), que estudavam com uma criança diagnosticada com autismo e 17 alunos de uma Classe Não Inclusiva (CNI). Os nomes mencionados na presente pesquisa são fictícios.

O primeiro critério de inclusão dos participantes foi a idade. Isso porque, como visto anteriormente, de acordo com Tortella (1996), a partir dos sete anos a possibilidade de construir um relacionamento de amizade menos egocêntrico vai se aperfeiçoando, o que não seria possível aos dois anos, por exemplo. Além disso, nessa idade a criança é capaz de comunicar seus pensamentos e sentimentos de forma mais efetiva que nos primeiros anos.

O segundo critério diz respeito ao formato da classe onde estudam. Portanto, para atender aos objetivos propostos, metade dos participantes deveria fazer parte de uma classe inclusiva, estudando com uma criança com autismo e a outra metade deveria estudar em classe não inclusiva.

8.2 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados, foram utilizados 14 cartões, desenvolvidos pela pesquisadora. Todos os cartões, de tamanho A4, apresentavam desenhos de crianças, cada um aludindo à determinada situação (ANEXO A). Como Piaget

(1932/1994), em sua investigação sobre juízo moral, para a presente pesquisa optou-se por também criar cartões de acordo com o gênero. Assim, seis cartões eram específicos para meninas (1- duas meninas brincando; 2- duas meninas brigando; 3- uma menina mais velha e uma menina mais nova; 4- um grupo de meninas conversando e uma menina isolada, num canto; 5- uma menina cega, com óculos escuros e bengala, e uma menina que não é cega; 6- uma menina na cadeira de rodas e outra menina em pé, ao lado), seis cartões eram específicos para meninos (as mesmas situações dos cartões detalhados anteriormente, mas com desenhos de meninos) e 2 cartões para ambos (1- um menino e uma menina; 2- um grupo de crianças, sendo um menino negro, uma menina asiática, uma menina loira, um menino gordo e ruivo). Para cada cartão apresentado solicitava-se a criança que descrevesse o que via e indicasse se as crianças do desenho poderiam ou não ser amigas.

Também foi realizada uma entrevista baseada no método clínico (PIAGET, 1926/1978). O roteiro continha 14 questões divididas em três grupos temáticos: o primeiro visava investigar a concepção de amizade dos participantes; o segundo, compreender a relação entre a percepção de diferenças (e respeito a elas) e a possibilidade de um relacionamento de amizade com aqueles que são vistos como diferentes; e, o terceiro, analisar a formação dos relacionamentos de amizade nos contextos de CI e CNI. O roteiro para a realização da entrevista encontra-se no ANEXO B.

8.3 PROCEDIMENTOS

Em um primeiro momento, optou-se por entrar em contato com a Associação Pestalozzi da cidade a fim de que houvesse a indicação de uma escola em que uma criança diagnosticada com autismo estudasse em classe comum (inclusiva). A criança indicada foi diagnosticada pouco antes dos três anos por um psiquiatra, na própria Associação Pestalozzi. Desde o maternal, antes do diagnóstico, frequenta escola regular (também frequenta a instituição especial no horário em que não está na escola regular).

Em seguida, como foi informado que na escola indicada todas as turmas de 2º ano eram inclusivas, outra escola foi contatada para encontrar sujeitos de uma classe não inclusiva que atendesse também ao critério de idade para a inclusão dessa pesquisa. Depois disso, foi marcada uma reunião com a Direção Pedagógica de cada escola a fim de apresentar o projeto de pesquisa e as implicações éticas do trabalho a ser desenvolvido, com a definição das responsabilidades do pesquisador e da instituição, para obtenção do consentimento. Depois da concordância das instituições, procedeu-se o contato com os alunos, convidando-os a participar da pesquisa.

O projeto da presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFES, sob o número 103/10, no dia 23 de junho de 2010 (ANEXO C). Em conformidade com as Resoluções 196/96/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, foram obtidos os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLEs) das instituições (ANEXO D) e dos responsáveis pelos participantes (ANEXO E), além

do Termo de Assentimento das crianças (ANEXO F) que concordaram em participar.

Após a obtenção dos TCLEs, procedeu-se o início da coleta de dados que foi realizada durante o período de aulas, nas próprias escolas. Foi realizado um encontro com cada participante, individualmente, em uma sala cedida pela escola. No primeiro momento do encontro, um a um, os cartões eram apresentados, solicitando ao participante para descrever o desenho e indicar se as crianças ali retratadas poderiam ser amigas ou não e o porquê. Esse primeiro momento, de apresentação e explicação dos cartões, durou em média 15 minutos.

No segundo momento, depois que os oito cartões eram apresentados, iniciava-se a entrevista com método clínico, objetivando investigar a concepção de amizade, percepção de diferenças e a influência da amizade na aprendizagem do conteúdo transmitido pela escola, sob a ótica das crianças. A coleta de dados foi gravada com gravador de áudio compacto, armazenadas em um notebook e, posteriormente, transcritas para análise (ANEXO G). O segundo momento, durou em média 30 minutos.

9 RESULTADOS E DISCUSSÃO

9.1 RESPOSTAS SOBRE OS CARTÕES COM DESENHOS DE CRIANÇAS

Os cartões foram descritos de forma bem semelhante pela maioria dos participantes. As crianças compreenderam, de modo geral, que o primeiro cartão representava uma situação de brincadeira; o segundo, de briga; o terceiro apresentava crianças de idades diferentes; o quarto, uma criança isolada do grupo; no quinto, uma das crianças era cega; no sexto, cadeirante; no sétimo cartão há um menino e uma menina e, no último, um grupo heterogêneo de crianças. Sobre a possibilidade dessas crianças retratadas nos cartões serem ou não amigas, a Tabela 1 apresenta sistematicamente a resposta dos participantes.

Tabela 1 – Possibilidade de amizade entre as crianças representadas nos cartões

Cartões	Classe inclusiva		Classe não inclusiva	
	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)
1	100	-	100	-
2	12	88	6	94
3	94	6	82	18
4	29	71	12	88
5	82	18	82	18
6	88	12	65	35
7	100	-	88	12
8	94	6	94	6

Observando a Tabela 1 é possível verificar que para alguns cartões as repostas da maioria dos participantes são bem próximas. De fato, não há diferença entre a Classe Inclusiva (CI) e a Classe Não Inclusiva (CNI) na possibilidade de amizade entre as crianças dos cartões 1, 5 e 8.

O primeiro cartão é o único em que as crianças retratadas foram consideradas amigas por 100% dos participantes. A justificativa que ofereceram para afirmar a possibilidade da amizade foi a situação de brincadeira retratada no desenho. Assim, diziam que aquelas crianças poderiam ser amigas, “porque estavam brincando”.

No quinto cartão, 82%, tanto da CI quanto da CNI, consideraram como amigas as crianças do desenho. Tal afirmativa foi justificada pelo fato de que, sendo uma cega, a outra poderia ajudá-la e, apesar da cegueira, elas poderiam brincar. Os participantes de ambas as classes que não consideram as crianças do cartão como amigas (18%) justificam sua resposta apontando para a impossibilidade de brincar juntas devido à deficiência da criança cega. O Quadro 1 apresenta trechos que ilustram o tipo de resposta que foi dada em relação ao cartão 5.

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Podem.* – Por quê? *Porque a outra pode abrir as coisas e ajudar ela, quando ela não souber as coisas, a amiga sabe onde é.*”

(Keila, 7 anos, CI)

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Podem.* – Por quê? *Porque eles podem brincar em qualquer lugar que o outro está vendo.*”

(Eli, 8 anos, CNI)

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Não.* – Por quê? *Porque ela não consegue ver qual amiga ela quer. Ela nunca viu a amiga dela. Como vão brincar assim?*”

(Karla, 7 anos, CI)

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Não.* – Por quê? *Porque esse daqui é cego, não vê nada. Ele não pode brincar.*”

(Caio, 8 anos, CNI)

Quadro 1: Respostas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 5

No oitavo cartão, como apresenta a Tabela 1, 94% dos participantes de ambas as classes consideram aquele grupo de crianças como amigos. Embora não esteja apresentada uma situação de brincadeira (como no cartão 1, em que é explícita), essa é a justificativa dada, em sua maioria, para a amizade entre o grupo. As crianças da CNI que não consideram assim, explicam a impossibilidade de amizade pelas diferenças físicas entre as crianças retratadas no cartão e, as da CI, por julgarem que elas não se conhecem. O Quadro 2 apresenta alguns exemplos das respostas encontradas.

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Podem.* – Por quê? *Porque eles podem brincar de alguma coisa que eles gostam. De casinha e outras coisas de menino também.*”

(Henri, 7 anos, CI)

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Podem.* – Por quê? *Porque eles gostam de brincar juntos. Não agora, mas elas brincam sempre.*”

(Fabiola, 7 anos, CNI)

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Não.* – Por quê? *Porque elas ainda não se conhecem, não fizeram amizade.*”

(Laiane, 8 anos, CI)

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Não.* – Por quê? *Porque eles são muito diferentes. Não gostam das mesmas coisas, eu acho.*”

(Janine, 7 anos, CNI)

Quadro 2: Respostas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 8

Os cartões 2 e 4, em que aparece uma situação de briga e uma criança excluída do grupo, respectivamente, foram os menos apontados como possíveis amigos tanto na CI como na CNI. No entanto, existe uma pequena diferença entre as classes. Na inclusiva, 12% dos participantes consideram as crianças do cartão 2

como amigas, mesmo sendo abordada uma situação de briga, porque quando amigos brigam “é só fazer as pazes e voltar a brincar”. Já na classe não inclusiva, apenas 6% consideram tratar-se de amigos.

Essa diferença torna-se um pouco mais notável no cartão 4, embora a maioria dos participantes também tenha apontado para a impossibilidade de amizade entre as crianças do desenho. Contudo, na classe inclusiva 29% consideram que todos no cartão sejam amigos, mesmo a criança mais afastada. E, na não inclusiva, apenas 12% responderam de forma semelhante. Os participantes que defendem a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão, explicam a distância da criança por uma falta de interesse dela em brincar com as demais, não por inimizade ou proibição do grupo, como pode ser verificado no Quadro 3.

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Podem.* – Por quê? *Porque todos estão brincando. Esse não está porque ele não foi lá pedir.*”
(Henri, 7 anos, CI)

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Podem.* – Por quê? *Porque elas ficam juntas. Essa está assim agora, mas todo dia brinca com elas.*”
(Iara, 8 anos, CNI)

Quadro 3: Respostas positivas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 4

A impossibilidade de amizade entre as crianças desse cartão foi apontada pela maioria dos participantes (71% da CI e 88% da CNI). No entanto, a diferença observada entre a CI e a CNI, está na razão pela qual a criança do cartão está afastada do grupo. Nas respostas da classe inclusiva a criança mais distante, na maioria das vezes, está assim por seu próprio desejo. Já na classe não inclusiva,

a criança é afastada por outros e, em algumas respostas, por atitudes agressivas do grupo. O Quadro 4 exemplifica as respostas negativas dadas a esse cartão.

<p>“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? <i>Não.</i> – Por quê? <i>Esse daqui está sem bolinha. Ele não quer jogar. Deve ele não gosta de jogar.</i>” (Tales, 8 anos, CI)</p> <hr/>
<p>“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? <i>Não.</i> – Por quê? <i>Eu acho que esse daqui não pediu os outros para brincar...</i>” (Mário, 8 anos, CI)</p> <hr/>
<p>“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? <i>Não. Só esses três.</i> – Por que esse não? <i>Porque eles brigaram e bateram uns nos outros.</i>” (Eli, 8 anos, CNI)</p> <hr/>
<p>“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? <i>Não.</i> – Por quê? <i>Porque esses não querem deixar este jogar.</i> – Por que será? <i>Porque se ele chegar perto, vão bater nele. Não gostam dele.</i>” (Luan, 8 anos, CNI)</p>

Quadro 4: Respostas negativas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 4

Nos cartões 3, 6 e 7 também é possível notar certa diferença entre as turmas, embora tanto a CI quanto a CNI apontem uma possibilidade maior para serem amigos. Essa possibilidade, no entanto, é apontada mais vezes entre os participantes da CI.

No terceiro cartão, que apresenta crianças de idades diferentes, 94% dos participantes da classe inclusiva afirmam que as crianças do desenho são amigas ao passo que 82% da não inclusiva fazem tal afirmação. Para ambas as turmas, a idade não atrapalha a formação de laços de amizade. Os que responderam não, dizem que o “problema” é que um é grande e o outro pequeno.

As crianças do cartão 6, um cadeirante e uma criança em pé, foram vistas por 88% dos participantes da CI como possíveis amigas ao passo que na CNI esse número cai para 65%. A limitação do cadeirante é apontada por 12% dos participantes da CI e 35% da CNI como o motivo para a impossibilidade de amizade entre as crianças do cartão. Contudo, a maioria dos participantes não entende essa limitação como empecilho para a amizade, como pode ser observado nas respostas do Quadro 5.

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Podem.* – Por quê? *Porque eles não podem brincar de tudo o que eles quiserem, mas dá para ser amigo, ajudar uns aos outros.*”

(Eli, 8 anos, CNI)

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Podem.* – Por quê? *Porque a cadeira atrapalha brincar, mas não tem nada a ver... pode ser amigo, brincar de outra coisa.*”

(Rodrigo, 7 anos, CI)

Quadro 5: Respostas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 6

Todos os participantes da classe inclusiva e 88% da CNI afirmaram ser possível a amizade entre o menino e a menina do cartão 7. A explicação dada é que, aparentemente, o fato de ser menino ou ser menina não impede a brincadeira, como pode ser observado nas respostas do Quadro 6. Entre os 18% que responderam não, a maioria explicou a impossibilidade a partir de um discurso provavelmente aprendido do pai e/ou da mãe, que lhes proibiam de brincar com o sexo oposto.

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Podem.* – Por quê? *Porque eles são colegas.* – Por que eles são colegas? *Porque ele perguntou “você quer brincar comigo?”*

(Lana, 7 anos, CI)

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Podem.* – Por quê? *Porque eles podem brincar, ajudar um ao outro.*”

(Eva, 8 anos, CNI)

“– Você acha que essas crianças podem ser amigas ou não? *Não.* – Por quê? *Porque ele é um menino. Meu pai disse que menina não pode brincar com menino.*”

(Janine, 7 anos, CNI)

Quadro 6: Respostas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças do cartão 7.

De forma geral, ambas as classes apontam para uma maior possibilidade de amizade entre as crianças do cartão. Entretanto, observando a Tabela 1 é possível verificar uma pequena diferença: na CI, a amizade aparece em 75% das respostas dadas aos cartões enquanto na CNI esse número se reduz (66%).

9.2 ENTREVISTA CLÍNICA SOBRE AMIZADE

Após o término da apresentação e explicação dos cartões, deu-se início ao segundo momento do encontro, que consistia em uma entrevista baseada no método clínico (PIAGET, 1926/1978). Como apresentado anteriormente, o roteiro para entrevista foi elaborado em três grupos temáticos, a fim de atender aos objetivos específicos. As perguntas do primeiro grupo visaram investigar a concepção de amizade dos participantes; do segundo, a percepção de diferenças e possibilidade de amizade com o diferente; do terceiro, analisar a formação dos relacionamentos de amizade nas classes.

O primeiro grupo temático foi composto por três perguntas básicas. O objetivo era identificar o que as crianças entendiam por amizade, o que poderia ajudar e o que, na opinião delas, poderia atrapalhar a ter amigos. As respostas encontradas são apresentadas de maneira esquemática na Tabela 2.

Tabela 2: Concepção de amizade

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva (%)	Classe não inclusiva (%)
O que você entende por amizade?	Brincar/se divertir	40	50
	Gostar do outro	10	20
	Não fazer mal ao outro	25	30
	Não ficar só	25	-
O que pode ajudar a ter amigos?	Ser gentil	20	24
	Brincar	37	43
	Conhecer/ se apresentar	33	9
	Não fazer mal	10	24
O que pode atrapalhar ter amigos	Perturbar as atividades	6	35
	Ciúmes	18	-
	Fazer mal ao outro	76	65

A Tabela 2 sugere que, para os participantes, a amizade é definida mais pelo que se faz com o companheiro do que pelo que se sente por ele. Tanto a CI (40%) como a CNI (50%) entendem amizade como brincar/se divertir, seguido de não fazer mal ao colega (25% e 30%, respectivamente). A questão do sentimento (“gostar do outro”) é menos citada por ambas as classes e a amizade entendida como escape para solidão é vista apenas pela CI (25%). O Quadro 7 apresenta algumas definições de amizade dadas pelos participantes.

“– O que você entende por amizade? *Amizade é um gostar do outro. Brincar com o outro. Não chatear o outro.*”

(Tales, 8 anos, CI)

“– O que você entende por amizade? *Amizade é uma coisa boa que todo mundo quer ter. Quem não tem fica tão triste... Porque aí não tem ninguém para conversar, não tem ninguém para brincar com ele. Mas se tem amizade ele nunca fica sozinho.*”

(Talita, 7 anos, CI)

“– O que você entende por amizade? *Amizade é brincar com o amigo, cuidar do amigo, não fazer mal.*”

(Iara, 8 anos, CNI)

“– O que você entende por amizade? *Amizade é ficar junto, brincar junto... Não maltratar... Ir para casa do outro. Podem ir para escola juntos. Podem crescer juntos.*”

(Fabiola, 7 anos, CNI)

Quadro 7: Respostas dos participantes sobre a concepção de amizade

A partir dos estudos de Piaget (1924/1967; 1926/1978; 1932/1994) é possível afirmar que a criança procura explicar a realidade que a cerca, quer física, lógica ou social, baseando-se nas suas próprias vivências ou esquemas anteriores. Os participantes, portanto, explicam uma realidade social, nesse caso a amizade, baseando-se em suas experiências com os amigos. No estágio em que se encontram, o das operações concretas, suas explicações e conceitos são elaborados baseados mais em ações concretas, em comportamentos observáveis. Portanto, a brincadeira, uma atividade realizada na maior parte do tempo em que passam com os companheiros (GARCIA, 2005), aparece na maioria das respostas como explicação para a amizade. Já os sentimentos, embora sejam, nesse estágio, mais elaborados e compreendidos que nos anteriores, ainda estão ligados àquilo que a criança pode, de certa forma,

manipular, tocar, ver, ou seja, estão ligados à própria ação (PIAGET,1954/1994), por isso são menos citados para explicar tal relacionamento.

Sobre o que poderia ajudar a ter amigos, novamente o “brincar” aparece na maioria das respostas: 37% da CI e 43% da CNI afirmam que esse é o principal facilitador para amizades. Em seguida, na CI, o fato de conhecer/se apresentar a novas pessoas (33%) foi o mais citado. Já na CNI, depois de brincar, é ajudar/ser gentil (24%) e não fazer mal (24%) que aparecem com maior frequência nas respostas. O Quadro 8 exemplifica as respostas dadas a essa questão.

“– O que pode ajudar ter amigos? *A gente se apresentar e perguntar o nome. Depois, chama para brincar... só.*”

(Paulo, 7 anos, CI)

“– O que pode ajudar ter amigos? *Brincar com as colegas, ajudar as colegas. Ser bom com os colegas, não brigar.*”

(Raiane, 8 anos, CNI)

Quadro 8: Respostas dos participantes sobre o que ajuda a ter amigos

Segundo Garcia e Pereira (2008), na infância, as atividades mais relevantes com amigos geralmente se referem ao brincar. A comunicação com amigos gira em torno dessa atividade, visto que amigos são parceiros de brincadeira. Entre os participantes, essa questão fica clara tanto nas respostas ao Cartão 1 (situação de brincadeira), quanto nas duas primeiras perguntas da entrevista, quando o brincar é apontado pelos participantes tanto na definição quanto na formação de amizade. De acordo com Piaget (1924/1967), a criança ao raciocinar sobre os fenômenos lógico-matemáticos e físicos prende-se, primeiramente, às aparências mais imediatas das coisas, logo, quando estiver tratando do conhecimento social e das relações interpessoais, ela agirá de forma semelhante. A criança consegue

perceber os aspectos manifestos das situações interpessoais, mas os motivos implícitos não são claramente notados – assim, a brincadeira, uma atividade que permite trocas entre os indivíduos de forma prazerosa, é interpretada tanto como causa facilitadora quanto a própria definição de amizade.

Quando perguntados sobre o que atrapalha ter amigos, como observado na Tabela 2, tanto na CI (76%) quanto na CNI (65%), “fazer mal” – maltratar, xingar, bater – é citado como o principal fator. Em seguida, na CI é o ciúme (18%) e na CNI atrapalhar atividades (35%) como brincadeiras, copiar o dever, entre outras situações. O Quadro 9 apresenta algumas respostas dadas pelos participantes.

“– O que pode atrapalhar ter amigos? *Quando a gente fica brigando com o amigo. Ficar xingando o amigo. Ficar mandando nele, dizendo o que ele deve fazer.*”

(Mário, 7 anos, CI)

“– O que pode atrapalhar ter amigos? *Gritar. Atrapalhar o outro a brincar. Atrapalhar o outro estudar.*”

(Fabiola, 7 anos, CNI)

Quadro 9: Respostas dos participantes sobre o que atrapalha ter amigos

Para Piaget (1954/1994), as crianças no estágio das operações concretas, por volta dos sete, oito anos, atribuem valor a uma pessoa quando esta enriquece a própria ação. Esse enriquecimento é, principalmente, funcional. Portanto, pessoas que têm atitudes consideradas negativas por outras, que ficam “brigando”, “gritando”, “atrapalhando” são desvalorizadas, visto que suas ações são desvalorizadas. Assim, para os participantes, que não citam o caráter, por exemplo, são essas atitudes que atrapalham ter amigos.

O segundo grupo temático da entrevista, composto por seis questões, visava investigar a concepção de diferenças e a possibilidade de amizade com quem era

visto como diferente. À primeira questão os participantes deveriam responder se achavam possível ter um amigo que é diferente deles e justificarem sua opinião. As respostas dadas pelos participantes encontram-se categorizadas na Tabela 3.

Tabela 3: Possibilidade de ter um amigo que é diferente

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva (%)	Classe não inclusiva (%)
Você acha que é possível ter um amigo que é diferente de você?	Sim	60	40
	Não	40	60
Por quê?	<i>(sim)</i> Diferença não importa	100	100
	<i>(não)</i> Diferente é ruim	50	50
	A criança diferente não quer brincar	25	20
	Não se conhecem	25	30

Na CI a maioria dos participantes (60%) acha possível ter um amigo que é diferente, enquanto que na CNI apenas 40% consideram essa possibilidade. Aqueles que responderam positivamente, tanto da CI quanto da CNI, justificaram tal possibilidade dizendo que a diferença não importa e que não atrapalha a amizade. A justificativa de maior frequência entre os que responderam negativamente – 50% dos que responderam negativamente da CI e 50% dos que responderam negativamente da CNI – foi a de que o diferente é ruim (machuca, briga, atrapalha). Outros justificaram dizendo que se a criança é diferente, é

porque eles não se conhecem, logo não podem ser amigos; ou, que a criança diferente não quer ou não gosta de brincar (Tabela 3).

Ainda nessa questão, depois que o participante justificava sua resposta era feita uma pergunta de contraposição. Ou seja, a pesquisadora apresentava uma contra-argumentação à resposta dada pelo participante a fim de testar se as ideias que foram expostas por ele eram estáveis ou não. Por exemplo: se o participante afirmasse ser possível ter um amigo diferente, era dito a ele: “Teve uma criança da outra escola que me falou que não é possível ter um amigo diferente. Porque se é diferente pode não gostar das mesmas coisas, das mesmas brincadeiras. E, dependendo da diferença, pode atrapalhar. Você acha que essa criança está certa ou errada?”. Se a resposta fosse negativa para a possibilidade de ter um amigo diferente, a contraposição seria na afirmativa. A Tabela 4 apresenta sistematicamente as respostas dos participantes após a contraposição.

Tabela 4: Contraposição – possibilidade de ter um amigo diferente

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva (%)	Classe não inclusiva (%)
(Contraposição) ... a criança está certa ou errada?	<i>(sim)</i>		
	Certa	20	14
	Errada	80	86
	<i>(não)</i>		
	Certa	30	30
	Errada	70	70

Como pode ser verificado na Tabela 4, entre os participantes da CI que responderam positivamente à possibilidade de ter um amigo que é diferente, na contraposição 20% mudaram de opinião e, na CNI, 14%. Entre os participantes de ambas as classes que negaram a possibilidade de ter um amigo diferente, 30%

mudaram de opinião após a contraposição. O Quadro 10 apresenta trechos das entrevistas e serve para exemplificar as respostas dos participantes a essa questão, antes e depois do item de contraposição.

“– Você acha que é possível ter um amigo que é diferente de você? *É*. – Por quê? *Se a gente tem um amigo, não precisa ser a mesma coisa. Não importa se é diferente. Não precisa ser igual, gostar de tudo igual.* – Teve uma criança da outra escola que me falou que não é possível ter um amigo diferente. Porque se é diferente pode não gostar das mesmas coisas, das mesmas brincadeiras. E dependendo da diferença, pode atrapalhar. Você acha que essa criança está certa ou errada? *Errada*. – Por quê? *Porque sim... só porque ele tem uma diferença, é diferente, não quer dizer que ele não é nosso amigo.*”

(Talita, 7 anos, CI)

“– Você acha que é possível ter um amigo que é diferente de você? *É*. – Por quê? *Porque não precisa ser da mesma cor e da mesma idade para ser amigo.* – Teve uma criança da outra escola que me falou que não é possível ter um amigo diferente. Porque se é diferente pode não gostar das mesmas coisas, das mesmas brincadeiras. E dependendo da diferença, pode atrapalhar. Você acha que essa criança está certa ou errada? *Errada*. – Por quê? *Porque ele disse que não dá para ter um amigo diferente e eu acho que dá sim.*”

(José, 7 anos, CNI)

“– Você acha que é possível ter um amigo que é diferente de você? *Não*. – Por quê? *Porque a gente não se conhece.* Teve uma criança da outra escola que me falou que ter um amigo diferente é possível. Porque todas as pessoas são diferentes mesmo. Você acha que essa criança está certa ou errada? *Certa*. – Por quê? *Porque a gente pode acabar se conhecendo.*”

(Rodrigo, 7 anos, CI)

“– Você acha que é possível ter um amigo que é diferente de você? *Não*. – Por quê? *Porque ele não gosta de brincar comigo.*” Teve uma criança da outra escola que me falou que ter um amigo diferente é possível. Porque todas as pessoas são diferentes mesmo. Você acha que essa criança está certa ou errada? *Certa*. – Por quê? *Porque o amigo tem que ficar junto com o outro. Aí ele não pode atrapalhar a outra criança só porque ela é diferente. Todas são diferentes.*”

(Iara, 8 anos, CNI)

Quadro 10: Respostas dos participantes sobre a possibilidade de ter um amigo que é diferente antes e depois do item de contraposição

As percepções de diferenças foram investigadas também durante a apresentação dos cartões, sobretudo do Cartão 5 (criança cega), Cartão 6 (cadeirante), Cartão

7 (menino e menina) e o Cartão 8 (crianças de diferentes etnias). A maioria dos participantes afirmou que as crianças retratadas nos cartões eram amigas, embora para os cartões 6 e 7 tais respostas ocorreram mais na CI, o que novamente aparece nessa questão. Ou seja, mais participantes da CI afirmam ser possível ter um amigo diferente.

Ortega (1967/2000) afirma que, quando se é exposto à experiência, fica mais fácil para a pessoa admitir a diferença e aceitar o novo, a contingência, o estranho. Para o autor, a exposição às situações constitui uma dimensão construtiva da existência. Dessa forma, pode-se pensar que as crianças da CI, tendo a oportunidade de conviver, mesmo que em um nível não perceptivo, com situações próprias de um contexto de classe inclusiva, que outras crianças não experienciam, apresentam uma tendência um pouco maior a aceitar o novo, o diferente como amigo.

A segunda questão do segundo grupo temático da entrevista visava identificar o que, para os participantes, pode atrapalhar a amizade com alguém visto como diferente. As respostas estão categorizadas na Tabela 5.

Tabela 5: O que pode atrapalhar a amizade com alguém diferente

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva	Classe não inclusiva
O que pode atrapalhar a amizade com alguém que é diferente de você?	Brigar/machucar	50	71
	Atrapalhar brincadeiras	31	23
	Não ajudar	-	6
	Ter maus costumes	19	-

O que os participantes mais apontam como motivo que atrapalha a amizade com alguém que é diferente é “brigar/machucar” (50% da CI e 71% da CNI), seguido

de “atrapalhar as brincadeiras” (31% da CI e 23% da CNI). Apenas a CI cita “ter maus costumes” (19%), como roubar, mentir, xingar e a categoria “não ajudar” aparece em 6% das respostas dadas pelos participantes da CNI.

A impossibilidade de amizade devido a brigas também foi apontada pelos participantes durante a apresentação do Cartão 2 (situação de briga) e aparece novamente nessa questão, quando perguntados sobre o que atrapalha ter amigos. A agressividade, de forma geral, é percebida pelas crianças como um fator de distanciamento, que dificulta a formação de amizades. Quanto mais agressiva uma criança é percebida pelas outras, mais difícil será sua aceitação social pelos colegas em termos de amizade (GARCIA, 2005).

Após as perguntas sobre fatores que facilitam e dificultam a formação de amigos, foi indagado aos participantes se havia alguém diferente na sala onde estudavam. E, em seguida, que definissem o que entendem por “diferente”. As repostas encontradas estão categorizadas na Tabela 6.

Tabela 6: Percepção e definição de “diferente” dados pelos participantes

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva (%)	Classe não inclusiva (%)
Na sua sala tem alguém que é diferente?	Sim	65	70
	Não	35	30
O que você entende quando digo que uma criança é diferente?	Comportamento	30	22
	Características físicas	27	55
	Características sociais	8	11
	Linguagem	8	6
	Gostos diferentes	8	6
	Espaço geográfico	19	-

É possível ressaltar que os participantes da CI parecem perceber um pouco menos (65%) alguém como diferente, quando comparado aos da CNI (70%). Contudo entre os que percebem alguém como diferente na CI, a maioria citou o aluno com autismo, enquanto que na CNI nenhum nome se repetiu.

Quando foram questionados sobre o que consideravam “diferente”, 30% das respostas dos participantes da CI definiram como alguém que difere no comportamento (como fazer bagunça, bater no outro, gritar, etc.); 27% nas características físicas (cor do cabelo da pele, deficiência, etc.); 19% apontaram o diferente relacionando-o ao espaço geográfico (que é de outro estado, outro país) além de citarem diferenças sociais (rico e pobre, arranjos familiares, moradia, etc.), linguagem (falam outra língua, ou com sotaque diferente) e gostos (gostar de brincadeiras diferentes, cores diferentes).

Já nas respostas dos participantes da CNI, o “diferente” foi mais associado a características físicas (55%), seguido de diferenças no comportamento (22%) e em características sociais (11%), além da linguagem e gostos diferentes. A questão do espaço geográfico não apareceu nas respostas dos participantes da CNI. O Quadro 11 exemplifica as respostas encontradas nessas questões.

“– Na sua sala tem alguém que é diferente de você? *Tem o Gabrielzinho. Assim: ele não pode falar direito, é totalmente diferente dos outros alunos, entendeu? Não pode falar e não pode fazer nada que os da sala podem. Ele não pode... ele é totalmente diferente dos outros alunos (...)* – E o que você entende quando eu digo que uma criança é diferente? *Eu entendo assim... Por exemplo: eu falei com minha amiga: ‘tem alguém diferente na cidade, ela vem de outra cidade. É nova aqui em Linhares. É diferente, vem lá de Nova York, fala uma língua diferente de nós. Ela é totalmente diferente: tem o cabelo diferente, o modo de ser diferente. Ela fala inglês’*”

(Helen, 8 anos, CI)

“– Na sua sala tem alguém que é diferente de você? *A Ana. Ela não é igual a mim. Ela é branca. O cabelo é amarelo.* – E o que você entende quando eu digo que uma criança é diferente? *Deficiente. Quando não tem mãe nem pai. Quando não mora em uma casa.*”

(Iara, 8 anos, CNI)

“– Na sua sala tem alguém que é diferente de você? *Não.* – E o que você entende quando eu digo que uma criança é diferente? *Uma criança de outro jeito, que faz coisas diferentes.*”

(Rodrigo, 7 anos, CI)

“– Na sua sala tem alguém que é diferente de você? *Não.* – E o que você entende quando eu digo que uma criança é diferente? *Quando tem uma que é branca e uma que é preta.*”

(Stella, 8 anos, CNI)

Quadro 11: Respostas dos participantes sobre percepção e definição de “diferente”

Tortella (2001) afirma que é considerada amiga aquela pessoa a quem se trata de igual para igual, que tem os mesmos direitos e deveres. No entanto, embora apontem muitas diferenças, essa questão parece ser menos importante para os participantes da CI, quando se trata de amizade, uma vez que menos participantes afirmaram haver uma criança diferente na sala, em comparação aos participantes da CNI. Talvez, por conviverem com uma criança com autismo na classe, que necessita de cuidados e tratamento diferenciado, cria-se, nesse contexto, um conhecimento também diferenciado para as demais crianças. As diferenças tornam-se mais evidentes – nota-se que apontaram mais “tipos” de

diferenças – mas, são encaradas de forma mais comum por essas crianças. Como foi dito, a ação é um dos pontos-chave nos estudos de Piaget. O sujeito só adquire o conhecimento à medida que age sobre objetos físicos, ou, nesse caso, interage com outros sujeitos, sendo que um deles é um pouco mais “diferente” que os demais.

Para os participantes que responderam negativamente sobre ter alguém diferente na sala de aula, o segundo grupo temático da entrevista foi encerrado com essas perguntas. Para os que responderam positivamente, foram apresentadas mais duas questões: à primeira, deveriam dizer sobre o que achavam de alguém diferente estudar na mesma sala que eles; à segunda, responder se eram amigos dessa criança que foi apontada como diferente e justificar-se. As respostas encontram-se na Tabela 7.

Tabela 7: Estudar com o diferente e consideração de amizade

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva (%)	Classe não inclusiva (%)
O que você acha de alguém diferente estudar na mesma sala que você?	Bom	88	82
	Ruim	6	18
	Difícil	6	-
Você é amigo (a) dele (a)?	Sim	94	82
	Não	6	18
Por quê?	<i>(sim)</i>		
	Possibilidade de brincar	50	30
	Diferença é boa/ irrelevante	40	20
	Necessidade de ser amigo	10	10
	Primo	-	10
	<i>(não)</i>		
	Não gosta do diferente	-	50
	O pai não deixa	-	25
	Impossibilidade de interação	100	25

A Tabela 7 mostra que, entre os participantes da CI que disseram haver alguém diferente estudando na mesma sala, 88% afirmam ser bom ter essa criança ali, 6% acham ruim e 6% afirmam ser difícil. Na CNI, são 82% dos participantes que acham bom e 18% os que acham ruim. A maioria dos participantes se considera amigo da criança apontada como diferente, embora sejam mais os da CI (94%) que os da CNI (88%) que afirmam assim. A justificativa encontrada mais vezes nas respostas dos participantes da CI (50%) e da CNI (30%) para a amizade com a criança diferente, refere-se à possibilidade de brincar, seguida do fato de considerarem a diferença boa ou irrelevante (40% da CI e 20 % da CNI). Os

participantes apontam também para a necessidade de ser amigo da criança diferente, mesmo quando não se gosta dela (10% da CI e da CNI). O Quadro 12 exemplifica as respostas encontradas nessas questões.

“– O que você acha de alguém diferente estudar na mesma sala que você? *Eu acho bom para ele e para mim também. Porque a gente pode brincar.* – Você é amigo dele? *Sou.* – Por quê? *Porque às vezes ele nos machuca, mas ele não sabe. Então a gente brinca com ele de massinha.*”

(Henri, 7 anos, CI)

“– O que você acha de alguém diferente estudar na mesma sala que você? *Ela pode ser minha colega de brincar, correr, se divertir. Eu acho isso bom.* – Você é amiga dela? *Sou.* – Por quê? *Porque ela gosta de brincar comigo.*”

(Layla, 7 anos, CNI)

“– O que você acha de alguém diferente estudar na mesma sala que você? *É ruim. Eu não gostaria, porque ele fica implicando muito.* – Você é amiga dele? *Sou.* – Por quê? *Tem gente que a gente tem que ser amiga mesmo se não gostar.*”

(Karla, 7 anos, CI)

“– O que você acha de alguém diferente estudar na mesma sala que você? *Acho que é ruim. Eu não gosto dele estudar comigo, porque ele faz muita bagunça na sala.* – Você é amiga dele? *Não.* – Por quê? *Porque não dá. Ele não fica quieto, é impossível.*”

(Caio, 8 anos, CNI)

Quadro 12: Respostas dos participantes sobre estudar com alguém diferente e possibilidade de tê-lo como amigo

Com a construção dos sistemas operatórios e o progresso nas interações e cooperações sociais, a criança começa estabelecer relações baseadas no respeito mútuo. Começa a perceber, por exemplo, que mesmo que alguém não seja igual a ela pode ser bom para ambos estudar juntos, como coloca Henri (Quadro 12); ou que, de qualquer forma, ou apesar do sentimento, é melhor ser amigo, como cita Karla (Quadro 12). Nesse período das operações concretas, vê-se clara evolução nas relações interindividuais em comparação ao período

anterior (PIAGET, 1954/1994). Essas relações tendem a ser de caráter cooperativo, ou seja, a criança começa a coordenar novos pontos de vista, deixando de ver o seu como único (TORTELLA, 2001), começa a criar relacionamentos mais efetivos, baseados no respeito mútuo às diferenças individuais.

Mesmo com essa evolução nos relacionamentos sociais, as repostas de alguns participantes parecem indicar um período de transição para o estágio das operações concretas. Entre os que não são amigos da criança apontada como diferente, alguns dizem que é por que os pais não deixam, ou seja, referem-se a uma sujeição a ordens superiores, que está relacionada a um sentimento que não é autônomo, próprio do estágio anterior (PIAGET, 1954/1994).

O terceiro grupo temático da entrevista, sobre a formação dos relacionamentos de amizade na escola, buscou primeiramente traçar um mapa afetivo das salas, na forma de sociograma, a fim de verificar as crianças que tinham mais amigos e as que ficavam mais sozinhas. Primeiro foi perguntado se tinham amigos na escola e 100% dos participantes responderam que sim. Em seguida, foi solicitado a cada participante que dissesse os nomes de três melhores amigos que estudavam na mesma sala, de três que gostariam de ter e três que não gostariam de ter como amigos. As Figuras 1 e 2 apresentam o sociograma referente aos melhores amigos na CI e na CNI, respectivamente.

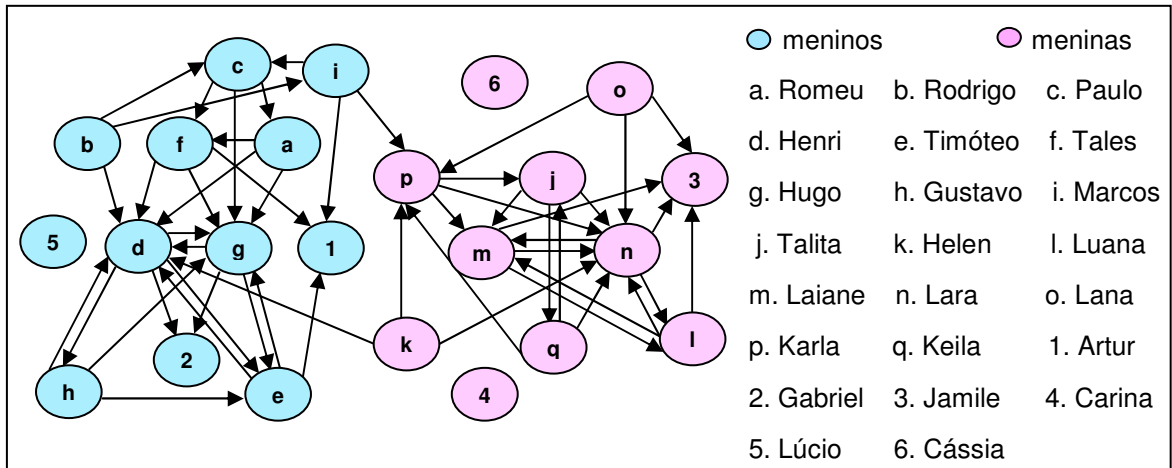


Figura 1: Sociograma – melhores amigos na CI

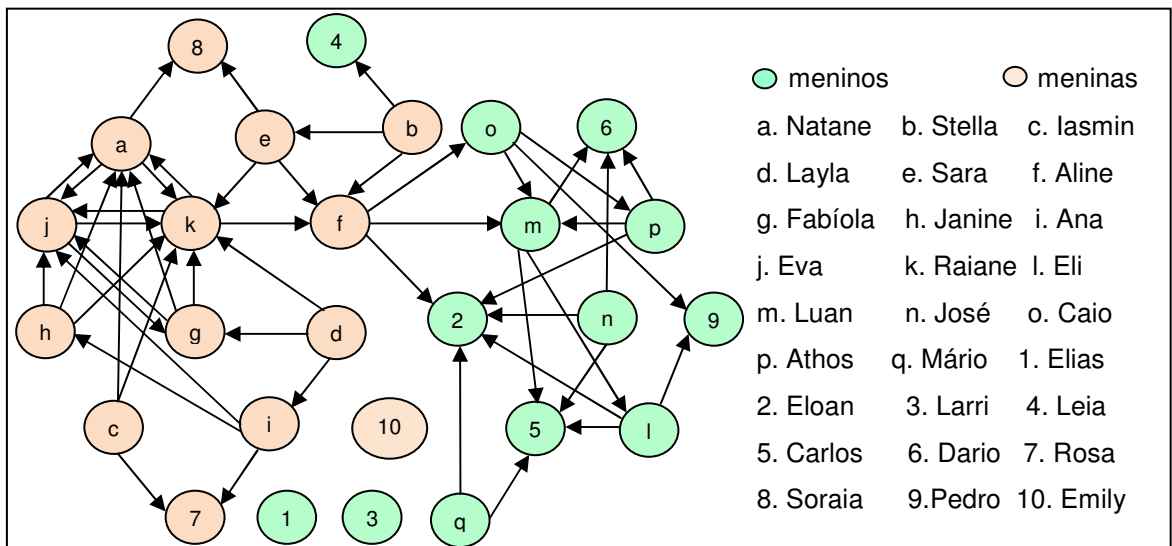


Figura 2: Sociograma – melhores amigos na CNI

Nas Figuras, os participantes são representados por letras e os números referem-se às crianças que com elas estudam, mas que não participaram da presente pesquisa. As setas indicam as respostas dos participantes, assim, a criança que recebe maior número de setas, teve seu nome citado mais vezes. Foi solicitado a cada participante que dissesse três nomes, no entanto alguns citaram menos, outros, em determinado momento, preferiram não citar.

Tanto na CI quanto na CNI parece haver centros de amizade distintos entre meninos e meninas, como mostram as Figuras 1 e 2. Também, há certa reciprocidade na amizade das crianças mais citadas como melhores amigas, como exemplo, na CI, os meninos mais citados são (d) Henri e (g) Hugo e ambos se consideram melhores amigos. Além disso, esses dois meninos também consideram (2) Gabriel, o colega com autismo, como melhor amigo. Na CNI, também é possível observar a reciprocidade entre as meninas mais citadas como melhores amigas, (j) Eva e (k) Raiane, o que confirma os dados encontrados em um estudo realizado por Ray, Cohen e Secrist (1995), no qual o autor afirma que crianças de status popular têm maior quantidade de melhores amizades recíprocas.

Segundo Piaget (1965/1973), o enriquecimento das relações tende a ocorrer quando se mantém reciprocidade, quando há um equilíbrio. É nesse sentido que o autor afirma que o ser social de mais alto nível é aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada, ou seja, recíproca.

Contudo, nem sempre ocorre essa relação de reciprocidade, de trocas. Em alguns momentos existe a vontade, embora falte ainda algum elemento para dar início a um relacionamento de amizade. Sobre as crianças da sala que gostariam de ter como amigas, as Figuras 3 e 4 apresentam os sociogramas da CI e da CNI, respectivamente.

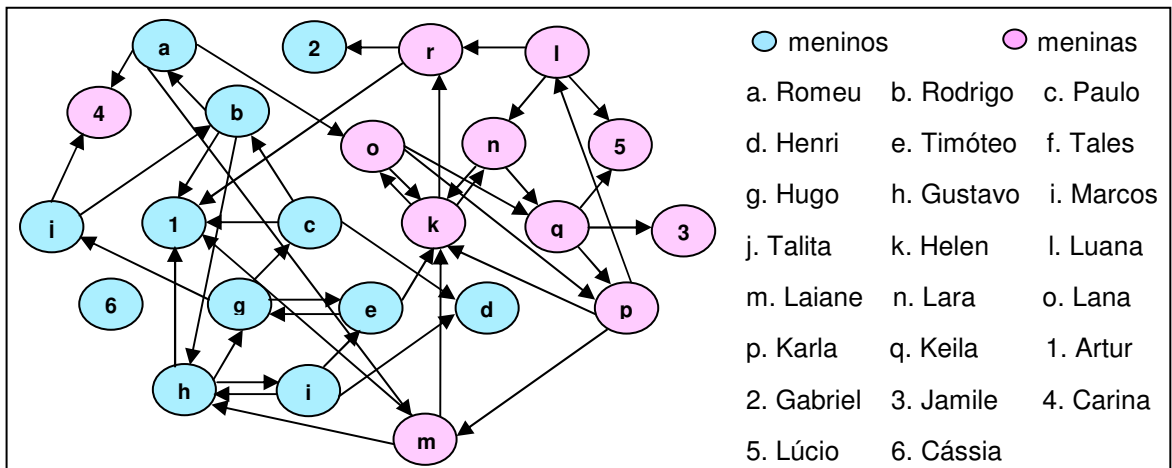


Figura 3: Sociograma – gostariam de ter como amigos na CI

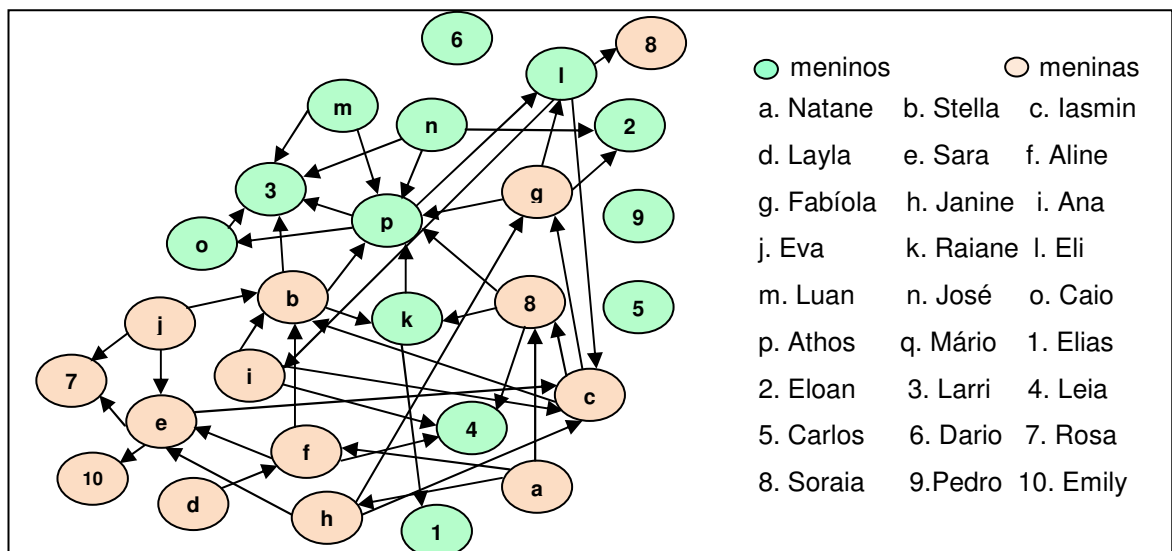


Figura 4: Sociograma – gostariam de ter como amigos na CNI

As Figuras 3 e 4 sugerem que a maioria dos participantes continua mostrando preferência pelas crianças de mesmo sexo, na escolha de amigos. No entanto, meninos e meninas citam-se mutuamente, diferente das Figuras 1 e 2 em que os centros de amizade eram compostos por crianças do mesmo sexo. Na CI, novamente a criança com autismo, (2) Gabriel, é mencionada, aqui como alguém de quem se deseja ser amigo (Figura 3). É possível notar também que algumas crianças que não foram ou foram pouco apontadas como melhores amigas,

aparecem como alguém de quem se deseja ser amigo, recebendo o maior número de setas. Exemplos disso são (k) Helen, na CI (Figura 3) e (p) Athos, na CNI (Figura 4).

De acordo com Lisboa (2005) os relacionamentos de amizade entre crianças são formados pela preferência mútua. Ou seja, existe a vontade, de ser amigo de alguém em particular. Para Piaget (1954/1994) a vontade é uma tendência que regula os sentimentos elementares. Portanto, pode-se pensar que, ao escolher um amigo, a criança é fortemente influenciada pela afetividade, que são os sentimentos propriamente ditos, os sentimentos espontâneos, e também tem a vontade que age sobre estes, regulando-os. Ou, do contrário, os participantes não haveriam escolhido crianças específicas como alguém de quem gostariam de ser amigos.

Como a vontade age como uma regulação de sentimentos e valores, também é possível que algumas pessoas, em particular, sejam preteridas por outras, especificamente. Sobre as crianças que não gostariam de ter como amigas, as Figuras 5 e 6 apresentam os sociogramas da CI e da CNI, respectivamente, sobre esse assunto.

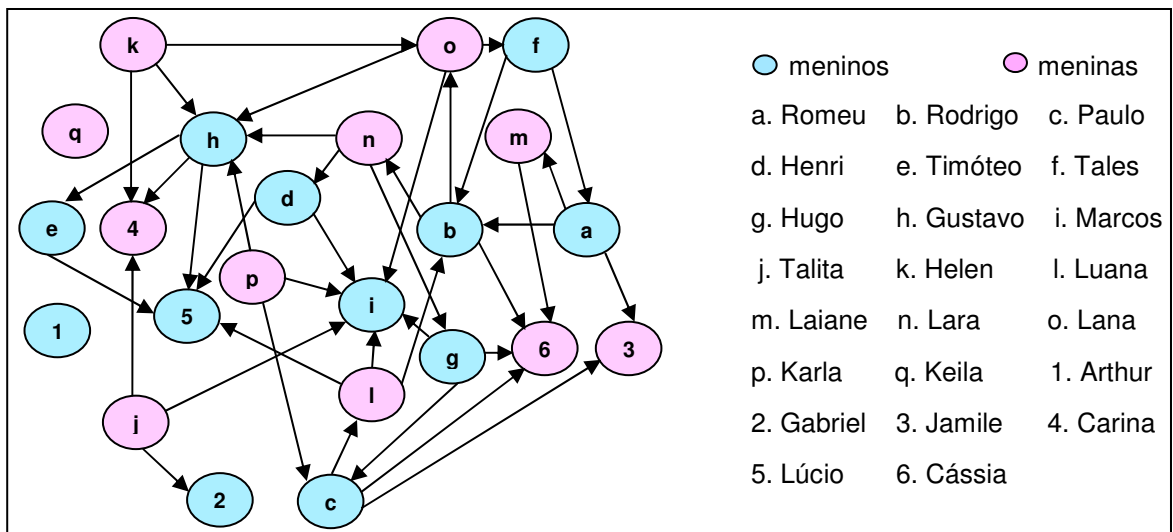


Figura 5: Sociograma – não gostariam de ter como amigos na CI

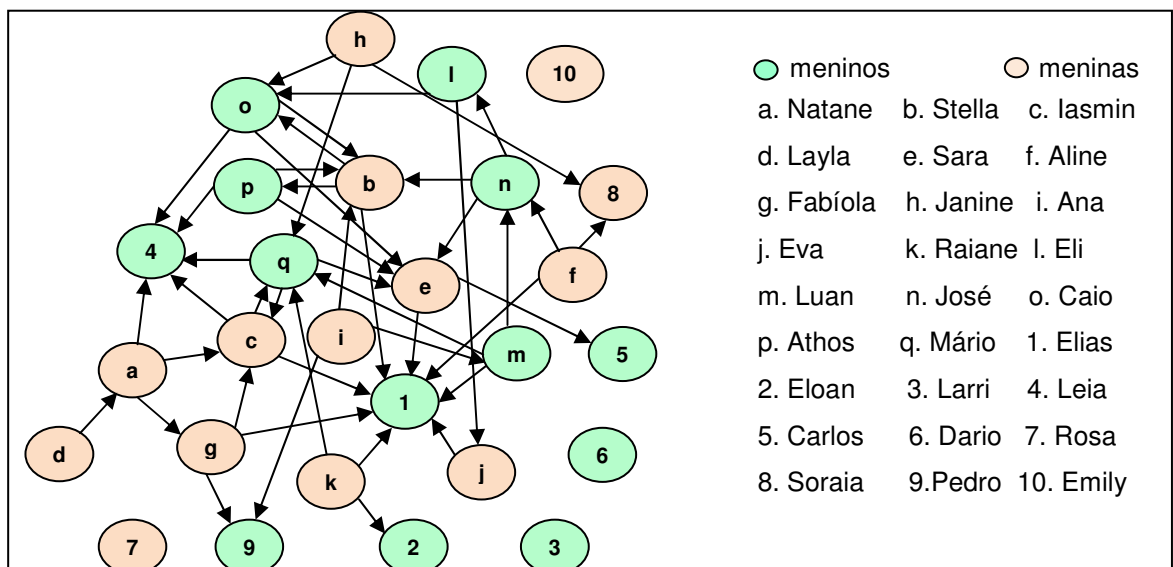


Figura 6: Sociograma – não gostariam de ter como amigos na CNI

Nessa questão, sobre quem não gostariam de ter como amigos, as respostas são mais dirigidas ao sexo oposto tanto na CI (Figura 5) quanto na CNI (Figura 6). Na CI, a criança que foi mais apontada como alguém de quem não se quer ser amigo foi (i) Marcos que, nesse momento, preferiu não citar ninguém. A criança com autismo, (2) Gabriel, foi citada uma vez, por uma menina, bem como (i) Marcos,

que teve seu nome citado mais por meninas que por meninos (Figura 5). O mesmo ocorreu na CNI: a criança mais apontada foi (1) Elias, que também teve seu nome mencionado mais pelas meninas (Figura 6).

Estudos apontam que, na faixa etária em que estão os participantes, há, de fato, uma preferência por estabelecer relacionamentos de amizade com crianças do mesmo sexo devido a preferências lúdicas, temas de conversas, etc. (SOUZA; RODRIGUES, 2002; SENA; SOUZA, 2010). A preferência por outras crianças de seu próprio sexo é acompanhada de exagero das diferenças entre meninos e meninas e do uso de estereótipos de gênero (POWLISHTA apud SOUZA; RODRIGUES, 2002), o que contribui para o resultado encontrado nos sociogramas (Figura 5 e Figura 6).

Após a menção dos nomes dos melhores amigos, dos que gostariam de ter e dos que não gostariam de ter como amigos, foi perguntado aos participantes quem, dentre os colegas, tinha mais amigos na sala. Depois, deveriam justificar sua resposta, explicando por que essa pessoa teria muitos amigos (Tabela 8).

Tabela 8: Criança apontada como tendo maior número de amigos

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva (%)		Classe não inclusiva (%)	
Da sua sala quem você acha que tem mais amigos?	Lara	47	Raiane	35	
	Hugo	35	Elias	12	
	Outros	18	Outros	53	
Por que ele (a) tem muitos amigos?	Boa comunicação/ interação	59		76	
	Admiração dos colegas	29		18	
	Manipulação	12		6	

Como observado na Tabela 8, parece haver maior coesão entre os participantes da CI, que apontaram Lara (47%) e Hugo (35%) como as pessoas da sala que têm mais amigos, a categoria Outros (18%), refere-se aos nomes que foram citados apenas uma vez. Esses dados concordam com o que foi encontrado no sociograma sobre melhores amigos na CI. Na CNI a categoria Outros é maior (53%), embora dois nomes também apareçam mais de uma vez: Raiane (35%) e Elias (12%) são citados pelos participantes como os que têm maior número de amigos. No sociograma sobre melhores amigos (Figura 2) o nome de Raiane é bem citado, mas o de Elias é citado mais vezes como alguém de quem não se quer ser amigo.

Quando perguntados sobre o motivo para a criança apontada ter muitos amigos, a maioria das respostas da CI (59%) aponta para uma boa comunicação/interação com os colegas. Esse motivo tem maior relevância para os participantes da CNI (76%). Outro fator citado para se ter muitos amigos foi a admiração dos colegas (29% da CI e 18% da CNI) e também a manipulação por meio de brinquedos ou comidas, que recebeu maior ênfase na CI (12%) do que na CNI (6%). O Quadro 13 exemplifica as respostas encontradas nessas questões.

“– Da sua sala, quem você acha que tem mais amigos? *Lara*. – Por que ela tem muitos amigos? *Porque as meninas são quase todas amigas dela. Todo mundo gosta dela, lá.*”

(Hugo, 7 anos, CI)

“– Da sua sala, quem você acha que tem mais amigos? *Raiane*. – Por que ela tem muitos amigos? *Porque ela brinca com todo mundo na sala, é legal com todo mundo e conversa com todo mundo.*”

(Fabiola, 7 anos, CNI)

“– Da sua sala, quem você acha que tem mais amigos? *Hugo*. – Por que ele tem muitos amigos? *Ele me falou que é porque quando ele tem carrinho os meninos pedem e ele vai e dá. Aí, por isso os meninos ficam sendo amigos dele, por causa do carrinho dele e ele leva carrinho só para os meninos ficarem querendo e ficarem amigos dele.*”

(Gustavo, 8 anos, CI)

Quadro 13: Respostas dos participantes sobre quem tem mais amigos e justificativa

Piaget (1954/1994) aponta que as formas mais simples de sentimentos interindividuais são a simpatia e antipatia. Segundo o autor, no meio social encontram-se indivíduos “cansadores” e indivíduos “econômicos” (p. 248). Os “cansadores” são aqueles cujo comportamento custa aos outros um grande esforço para suportar e acabam gerando antipatia. Já os “econômicos”, ao contrário, estimulam e acabam por gerar simpatia nos demais. As crianças que foram mais apontadas pelos colegas podem ser consideradas “econômicas”, uma vez que recebem como justificativa de ter muitos amigos comportamentos que estimulam os demais colegas, e acabam por gerar simpatia no convívio com a classe.

Em seguida, foi perguntado se alguém da sala ficava mais sozinho. E, se houvesse, deveriam dizer por que achavam que essa pessoa ficava mais sozinha.

As respostas a essas questões encontram-se categorizadas na Tabela 9.

Tabela 9: A criança apontada como mais sozinho e as justificativas

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva (%)	Classe não inclusiva (%)
Você acha que tem alguém que fica mais sozinho na sua sala?	Sim	82	65
	Não	18	35
Quem?	Lana	17	Athos 27
	Rodrigo	17	Outros 73
	Gabriel	14	
	Keila	14	
	Luiz	14	
	Marcos	14	
	Outros	10	
Por que ele (a) fica só?	Ninguém gosta dele (a)	33	46
	Não sabe fazer amigos	27	27
	Prefere ficar só	7	27
	Atrasa o dever	20	-
	No recreio fica só	13	-

A maioria dos participantes afirma haver alguém da sala que fica mais sozinho. Contudo, esse número é maior na CI (82%) que na CNI (65%). Entre os que são apontados como mais sozinhos, na CI o nome da criança com autismo (Gabriel) é citado em 14% das respostas, não sendo, entretanto, o mais citado. Na CNI, Athos é o único nome que se repete (27% das respostas), embora, é possível observar no sociograma (Figura 4), essa criança foi a mais apontada quando perguntados sobre quem gostaria de se ter como amigo. Os outros nomes não aparecem mais que uma vez e, portanto, formam a categoria Outros.

Sobre a causa de ficar mais sozinho, a CI apresenta mais motivos que a CNI. A maioria das respostas da CI (33%) e da CNI (46%) referem-se ao fato de que

ninguém gosta daquela criança – porque faz bagunça, não fica quieto, é gordo – ou de que ela não sabe fazer amigos (27% da CI e da CNI). Apareceu, também, que a criança ficava sozinha por preferir assim, embora esse motivo tenha sido mais frequente nas respostas dos participantes da CNI (27%) do que os da CI (7%). A CI também citou como causa para o fato da criança ser “lerda”, atrasar o dever (20%), demorar para copiar, prejudicando a turma com isso, e, sendo, dessa forma, rejeitada pelos colegas. No Quadro 14 encontram-se trechos da entrevista.

“– Você acha que tem alguém que fica mais sozinho na sua sala? *Gabriel*. – Por que ele fica só? *Porque ele tem uma deficiência e não sabe fazer amigos. Ele fica só com o tio Reinaldo (estagiário).*”

(Mário, 8 anos, CI)

“– Você acha que tem alguém que fica mais sozinho na sua sala? *Tem. O Athos*. – Por que ele fica sozinho? *Porque ninguém gosta dele, de brincar com ele.*– Porque? *Eu acho que é por que ele é gordo e tem o dedo machucado.*”

(Eva, 8 anos, CNI)

“– Você acha que tem alguém que fica mais sozinho na sua sala? *Athos*. – Por que ele fica só? *Porque ele não gosta de ficar com ninguém.*”

(Fabiola, 7 anos, CNI)

“– Você acha que tem alguém que fica mais sozinho na sua sala? *Tem o Marcos*. – Por que ele fica só? *Porque ele é muito atrasado e ninguém gosta disso. Ele fica lá enrolando, enrolando... ele está na data ainda e a tia já passou o texto.*”

(Lara, 8 anos, CI)

Quadro 14: Respostas dos participantes sobre a criança mais sozinha e justificativas

A questão da solidão também foi investigada durante a apresentação do Cartão 4 (criança isolada do grupo). Para a maioria dos participantes, as crianças do cartão não poderiam ser amigas, porque uma delas estava mais distante das demais. A solidão aparece ora como imposta pelos colegas de sala, ora como escolha de

quem fica só. Contudo, na fala dos participantes é possível notar que ela não é vista como positiva.

De acordo com Tortella (2001), muitas vezes ocorre rejeição por parte de algum ou alguns dos alunos em relação ao restante da classe. As crianças que não conseguem estabelecer laços de amizade, geralmente ocasionam problemas dentro de uma sala de aula, como apontaram os participantes ao dizer que a criança mais sozinha era porque fazia bagunça ou atrasava o dever. Muitas crianças usam estratégias ineficientes de entrada no grupo e, diante de conflitos sociais, têm dificuldade em solucionar problemas, nem sempre utilizando as soluções esperadas pelo grupo.

Depois de dizerem sobre quem tem mais amigos e quem ficava mais sozinho, foi perguntado aos participantes se ter amigos na escola era bom ou ruim e que justificassem sua opinião. As respostas estão categorizadas na Tabela 10.

Tabela 10: Avaliação dos participantes sobre ter amigos na escola

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva (%)	Classe não inclusiva (%)
Ter amigos na escola é bom ou ruim?	Bom	94	100
	Ruim	-	-
	Ambos	6	-
Por quê?	Brincar	44	52
	Não ficar só	44	24
	Ajudar/proteger	12	24

Como observado na Tabela 10, 94% dos participantes da CI e todos da CNI afirmam que ter amigos na escola é bom. Entre os motivos que respaldam tal afirmativa, 44% dos participantes da CI e 52% da CNI apontam para a possibilidade de brincar no contexto escolar, quando se tem amigos. Também

citam o fato de não ficarem sozinhos como justificativa, sendo que esta, nas respostas dadas pelos participantes da CI (44%), recebe o mesmo valor que o brincar e difere na CNI, aparecendo em apenas 24% das respostas. O outro motivo citado (ajudar/proteger de brigas e pessoas más) aparece em 12% das respostas da CI, e em maior frequência nas da CNI (24%). Também nessa questão, depois da justificativa apresentada, era feita uma contraposição à resposta do participante. A Tabela 11 apresenta sistematicamente as respostas após a contraposição.

Tabela 11: Contraposição referente à avaliação dos participantes sobre ter amigos na escola.

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva (%)	Classe não inclusiva (%)
Contraposição ... a criança está certa ou errada?	Certa	24	12
	Errada	70	88
	Ambos	6	-
Por quê?	<i>(certa)</i> A briga é uma realidade	100	100
	<i>(errada)</i> Amigos não brigam/brigam resolvem	100	40
	Só há brigas na outra escola	-	60
	<i>(ambos)</i> Amigos brincam e brigam	100	-

Entre os participantes da CI que responderam ser bom ter amigos na escola, na contraposição 24% mudaram de opinião, ou seja, passaram a defender a ideia de que ter amigos na escola é ruim; na CNI esse número cai para 12% (Tabela 11). Dessa forma, 70% da CI e 88% da CNI mantiveram sua resposta, mesmo após a contraposição. Os 6% da CI que haviam dito ser bom e ruim também permaneceu

com a mesma opinião e justificou dizendo que amigos brigam e isso é ruim, mas que também brincam, e ter alguém para brincar na escola é bom.

Os que mudaram de opinião justificaram dizendo que, de fato, a briga é uma realidade no contexto escolar e que, tendo amigos ali, as brigas podem acontecer. Os que da CI mantiveram sua resposta, afirmando que ter amigos na escola é bom, justificaram dizendo que amigos não brigam, ou quando brigam, resolvem e, 40% da CNI justificaram de forma semelhante. Os outros 60% disseram que onde estudam não há brigas, apenas em outras escolas elas ocorrem. O Quadro 15 exemplifica as respostas encontradas nessas questões.

“– Ter amigos na escola é bom ou ruim? *Bom.* – Por quê? *Porque aí você faz amigos e quanto mais amigos, mais você fica feliz. Nunca sozinho e triste.* – Teve uma criança da outra escola que falou que ter amigos na escola é ruim porque pode acabar brigando... Você acha que essa criança está certa ou errada? *Errada.* – Por quê? *Tem uns que são assim... ela não está certa, porque falar isso dos colegas é ruim. Quando brigar tem que ir e fazer as pazes, amigos fazem assim.* ”
(Keila, 7 anos, CI)

“– Ter amigos na escola é bom ou ruim? *Bom.* – Por quê? *Porque se você se machucar ele vem e ajuda. Cada um ajuda uns aos outros.* – Teve uma criança da outra escola que falou que ter amigos na escola é ruim porque pode acabar brigando... Você acha que essa criança está certa ou errada? *Errada.* – Por quê? *Eu acho que é ele que bate nos outros meninos, que são bons. E os outros estão lá fazendo a atividade e ele fica atentando. Aqui ninguém faz isso não.*”
(Eli, 8 anos, CNI)

Quadro 15: Avaliação dos participantes sobre a amizade no contexto escolar

No âmbito escolar, a amizade age como um fator de proteção social, que traz benefícios à autoestima e ao bem-estar da criança. Contudo, de acordo com Lisboa (2005), as brigas também se apresentam como possibilidade e nem sempre são vistas pelas crianças como impossíveis de acontecer entre amigos. A forma como as crianças lidam com essas situações determina, entre outras

coisas, um melhor ajustamento da criança nesse ambiente. Uma forma assertiva de lidar com as brigas é sugerida por Keila (Quadro 15), que propõe fazer as pazes, caso amigos venham a brigar.

A última questão da entrevista visava investigar se, na visão dos participantes, a amizade ajudava ou atrapalhava aprender o conteúdo transmitido em sala. Os participantes deveriam responder a isso e justificar sua posição. As respostas encontram-se categorizadas na Tabela 12.

Tabela 12: Avaliação dos participantes sobre a influência da amizade na aprendizagem

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva	Classe não inclusiva
Ter amigos na sala pode ajudar ou atrapalhar aprender a matéria?	Ajudar	65	76
	Atrapalhar	35	24
Por quê?	<i>(ajudar)</i>		
	Ajudam/ensinam	55	100
	Ficam quietos	36	-
	Não batem	9	-
	<i>(atrapalhar)</i>		
	Conversam durante a aula São atrasados	100 -	75 25

A Tabela 12 mostra que entre os participantes da CI, 65% afirmaram que ter amigos na sala pode ajudar aprender a matéria e da CNI, ainda mais (76%) fazem a mesma afirmativa. Entre os que defendem essa posição, 55% da CI e 100% da CNI acreditam que amigos ajudam/ensinam quando um não consegue aprender a matéria. Outras justificativas dadas pelos participantes da CI é que também ajudam quando ficam quietos durante a aula (34%) e quando não batem (6%). Entre os que acreditam que amigos atrapalham (35% da CI e 24% da CNI), todos

da CI e 75% da CNI justificam dizendo que eles falam durante a aula, chamam para conversar. Outra justificativa apresentada pela CNI (25%) é que alguns amigos são mais atrasados, ainda não aprenderam a ler, não conseguem entender o que precisa ser feito no dever e acabam atrapalhando os demais a prosseguir no conteúdo.

Depois que os participantes responderam a essa questão e justificaram sua opinião, foi apresentada uma questão de contraposição. As respostas após a contraposição estão categorizadas na Tabela 13.

Tabela 13: Contraposição referente à avaliação dos participantes sobre a influência da amizade na aprendizagem

Perguntas	Respostas	Classe inclusiva (%)	Classe não inclusiva (%)
Contraposição ... a criança está certa ou errada?	<i>(ajuda)</i>		
	Certa	10	15
	Errada	60	75
	Ambos	30	-
	<i>(atrapalha)</i>		
	Certa	43	25
Errada	43	75	
	Ambos	14	-

Entre os participantes da CI que defenderam a ideia de que ter um amigo na sala ajuda a aprender a matéria, na contraposição apenas 10% mudaram de opinião, na CNI foram 15%, e disseram que o amigo atrapalha; da CI, 30% passaram a defender as duas posições depois da contraposição e 60% mantiveram-se com a mesma opinião, na CNI foram 75%, como apresenta a Tabela 13. Entre os participantes que consideraram que o amigo na sala atrapalha a aprender, 43% da CI mudaram de opinião, 43% mantiveram-na e 14% passaram a considerar as duas possibilidades. Na CNI, entre os que consideraram que o amigo atrapalha,

25% mudaram sua opinião e 75% mantiveram-na. Nota-se que, após a questão de contraposição, mais participantes consideraram que o amigo ajuda a aprender e, também, mais consideraram ambas as possibilidades.

Os participantes que se mantiveram em sua opinião original justificaram sua posição, após a questão de contraposição, da mesma forma que antes. Os que mudaram de opinião basearam-se na própria contraposição para justificarem-se e os que consideraram as duas possibilidades elaboraram suas justificativas tanto no pensamento anterior quanto na contraposição apresentada. O Quadro 16 exemplifica as respostas encontradas.

“– Ter amigos na sala pode ajudar ou atrapalhar aprender a matéria? *Ajudar*. – Por quê? *Porque o amigo pode nos ajudar quando a gente estiver com dificuldade*. – Teve uma criança da outra escola que falou que ter amigos na sala pode atrapalhar. Porque às vezes, quando a tia está ensinando o amigo fica chamando para conversar e isso acaba atrapalhando... Você acha que essa criança está certa ou errada? *Certa e errada*. – Por quê? *Tem umas que pode ajudar, ensinar quando a gente não sabe e outras atrapalhar mesmo*.”

(Henri, 7 anos, CI)

“– Ter amigos na sala pode ajudar ou atrapalhar aprender a matéria? *Ajudar*. – Por quê? *Porque se a tia fala uma coisa e que não dá para entender e se um não sabe ler, tem o outro que sabe e pode ensinar*. – Teve uma criança da outra escola que falou que ter amigos na sala pode atrapalhar. Porque às vezes, quando a tia está ensinando o amigo fica chamando para conversar e isso acaba atrapalhando... Você acha que essa criança está certa ou errada? *Errada*. – Por quê? *Porque tem muitas crianças que são boas e ajudam e muitas que são ruins. A gente tem que ser amigo das boas*.”

(Eli, 8 anos, CNI)

“– Ter amigos na sala pode ajudar ou atrapalhar aprender a matéria? *Atrapalhar*. – Por quê? *Porque que ela vai conversar, a professora vai falando e eu não vou entender*. – Teve uma criança da outra escola que falou que ter amigos na sala pode ajudar, porque quando a tia ensina alguma coisa que a gente não entende, o amigo pode explicar... Você acha que essa criança está certa ou errada? *Errada*. – Por quê? *Porque se conversa enquanto a professora está falando, atrapalha*.”

(Laiane, 8 anos, CI)

“– Ter amigos na sala pode ajudar ou atrapalhar aprender a matéria? *Atrapalhar*. – Por quê? *Porque eles não sabem ler ainda*. – Teve uma criança da outra escola que falou que ter amigos na sala pode ajudar, porque quando a tia ensina alguma coisa que a gente não entende, o amigo pode explicar... Você acha que essa criança está certa ou errada? *Certa*. – Por quê? *Porque se ele já ouviu, ele pode ajudar o colega*.”

(Athos, 7 anos, CNI)

Quadro 16: Respostas dos participantes sobre a avaliação da influência da amizade na aprendizagem

A maioria dos participantes concorda que ter amigos na sala traz benefícios em relação ao aprendizado. Eli (Quadro 16) explica que isso se deve ao fato de um ensinar ao outro o que sabe, ou seja, as trocas estabelecidas pelas crianças em sala de aula, segundo ele, contribuem para aprender o que é ensinado pela professora. Piaget (1965/1973), afirma que o ser humano realiza trocas

indefinidamente, num processo de interação. As interações sociais, ou as trocas interindividuais dos valores, definidas por Piaget (1965/1973) partem da própria ação de um indivíduo. Além disso, toda ação ou reação de um vai refletir sempre sobre os outros, quer essa ação seja considerada boa ou má. O indivíduo então, segundo sua escala pessoal, vai definir se a sua ação – ou a ação do outro – foi útil, proveitosa ou indiferente. Assim, as crianças que entendem que um amigo na sala atrapalha, julgam dessa forma baseando-se nas ações desse amigo, ou seja, se ele fica conversando, como aponta Laiane (Quadro 16), prejudicará os demais, logo se conclui que um amigo na sala pode prejudicar o aprendizado. Se, ao contrário, sua ação é útil, ou proveitosa, sua presença na sala será avaliada pelos demais colegas como um benefício ao aprendizado.

Assim, de uma maneira geral, os dados mostraram que não houve grande diferença entre os participantes da CI e os da CNI em relação à definição de amizade. A maioria, de ambas as classes, entende amizade como brincar e se divertir com os companheiros. A brincadeira também é citada como o principal facilitador para se ter amigos, e “fazer mal” ao outro pode atrapalhar isso.

A maioria dos participantes da CI, mas a minoria da CNI, encara de forma positiva a possibilidade de ter um amigo que é diferente. Contudo, um número maior de alunos da CNI afirmou ter alguém diferente na sala onde estudavam. Talvez isto se dê pelo fato de a CNI associar o “diferente” mais a características físicas, enquanto que a CI enfatiza diferenças ligadas ao comportamento. Além disso, há um número maior de alunos da CI que da CNI que se consideram amigos da criança apontada como “diferente”.

Sobre a formação dos relacionamentos de amizade no contexto escolar, em ambas as classes parece haver centros de amizade distintos entre meninos e meninas. Meninas preferem amigas e meninos, amigos. Portanto, quando mencionam aqueles que não gostariam de ter como amigos, as respostas são mais dirigidas ao sexo oposto tanto na CI quanto na CNI. Na CI, o menino com autismo (que foi o mais apontado como diferente) foi considerado como melhor amigo por dois de seus colegas e visto por outro como alguém de quem se deseja ser amigo; também foi citado, por uma menina, como alguém que não gostaria de ter como amigo.

Os motivos apresentados para se ter muitos amigos na sala são semelhantes em ambas as classes. A maioria das respostas da CI e da CNI aponta para uma boa comunicação/interação com os colegas, embora esse motivo pareça ter maior relevância para os participantes da CNI. Sobre a causa do isolamento, a maioria das respostas da CI e da CNI refere-se ao fato de ninguém gostar da criança apontada como a mais sozinha. Outro motivo citado alude ao fato de que ela prefere ficar só, embora tenha sido mais frequente nas respostas dos participantes da CNI do que os da CI. A solidão aparece ora como imposta pelos colegas, ora como escolha. Contudo, na fala dos participantes é possível notar que ele não tem conotação positiva.

De fato, a maioria dos participantes afirma que ter amigos na escola é bom porque que existe a possibilidade de brincar mais no contexto escolar quando se tem amigos. A maioria dos participantes concorda, também, que ter amigos traz benefícios em relação ao aprendizado, devido às trocas estabelecidas pelas crianças em sala de aula.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em determinado momento da pesquisa, em um dos muitos porquês que perguntei tentando entender o conceito de amizade que uma criança buscava me explicar, ele, aparentando impaciência, perguntou-me: “Você se lembra de quando era criança? Então, é igual”. Eu sorri e pedi que me explicasse melhor...

As conversas com crianças são fascinantes. Carregadas de surpresas, de teorias, de hipóteses próprias só delas, só do período de desenvolvimento em que estão. É fácil entender o interesse de Piaget em tentar compreender tudo isso. E que bom que ele desenvolveu o método clínico! Obviamente, algumas dificuldades são encontradas na utilização desse método. É preciso estar atento aos caminhos que a criança toma, por ela mesma, para explicar determinado fenômeno e, ao mesmo tempo, é preciso dirigir – sem influenciar suas respostas – nesse caminho.

Uma dificuldade comumente encontrada na pesquisa com crianças, e que aparece também nesta pesquisa, é que, às vezes, elas não estão interessadas em responder todas as perguntas. Algumas demoravam, mais do que a maioria, a responder, uma vez que queriam contar histórias sobre o vizinho que caiu, o colega da classe que brigou na educação física, apresentando um bom número de respostas de “não importismo” e fabulação. Algumas faltaram, em alguns dias de aula houve comemorações no pátio e foi preciso ir às escolas mais do que o previsto; outras desistiram de participar, na metade da entrevista. Foi preciso respeitar, deixar aqueles dados de lado e chamar outra criança... Fica uma pontinha de decepção, mas pesquisas com crianças podem apresentar esses

percalços. O importante é que, depois de analisar os dados, foi possível responder às primeiras perguntas, atender aos objetivos propostos.

Foi possível investigar a concepção de amizade dos participantes, averiguar se as crianças percebem algum colega da classe como diferente, compreender a relação entre a percepção de diferenças e o respeito a elas com a possibilidade de um relacionamento de amizade com aqueles que são vistos como diferentes e analisar a formação dos relacionamentos de amizade nas classes.

Os participantes concebem amizade, basicamente, como brincadeiras, como atividades concretas, o que é típico do estágio em que estão. Não apareceram diferenças relevantes entre as classes sobre a concepção de amizade. Contudo, as crianças da CNI percebem colegas da classe como diferentes mais do que os da CNI. Embora os da CI apresentem mais “tipos de diferenças”, quando são incitados a falar sobre o que entendem ao ouvirem dizer que alguém é diferente, que os da CNI. Também, são mais alunos da CI que veem a possibilidade de ter um amigo diferente e pensam que as diferenças não são obstáculos para a amizade.

A inclusão escolar é um processo que envolve questões legais, técnicas e didático-pedagógicas, mas, a todo momento, valores, sentimentos e crenças ideológicas (de todos os envolvidos) interferem nesse processo. Assim, muitos estudos sobre inclusão escolar foram realizados sob a ótica de professores, pais e diretores, mas a presente pesquisa aponta para a necessidade de também compreender a experiência sob o olhar das crianças nesse contexto.

A escola é um lugar em que as crianças têm a oportunidade de conviver com outras de mesma faixa etária e estabelecer relações de troca que permitem o aprendizado de regras sociais e o desenvolvimento, de forma geral.

De fato, Piaget (1965/1973) considera que a criança pode socializar seu pensamento, de forma completa, quando tem amigos de sua idade, com os quais convive diariamente, e brinca sem constrangimentos e sem se policiar. Nessas brincadeiras e trocas entre amigos as crianças vão construindo suas escalas de valores de troca similarmente, o que é indispensável para o equilíbrio dessas interações.

As relações entre amigos, diferentemente de outras relações, não são impostas: pode-se escolher um amigo (mas não se pode escolher um irmão, por exemplo). Essa possibilidade de escolha envolve a vontade de se aproximar ou distanciar de determinadas pessoas. De acordo com Queiroz (2000), na teoria piagetiana a vontade de um indivíduo pode ser entendida como o seu poder de regulação de sentimentos espontâneos, afetos perceptivos, simpatias ou antipatias. Assim, na interação com os pares a criança vai compreendendo, mesmo que em um nível não perceptivo, que toda ação ou reação de um vai refletir sempre sobre os outros (PIAGET, 1965/1973). Aprende que pode escolher de quem será amigo, conforme a sua vontade, mas para que a amizade ocorra também depende que este amigo o escolha. Nessa possibilidade de escolha, para além da imposição, também há um elemento fundamental para a construção da autonomia do sujeito (TORTELLA, 2001).

Os resultados dessa pesquisa apontaram que crianças que convivem com o diferente (nesse caso, um colega com autismo, que traz características comportamentais peculiares do transtorno) em sala de aula são mais dispostas a respeitar e se relacionar com ele do que aquelas que não têm essa oportunidade. Mais pesquisas, contudo, se fazem necessárias, investigando o processo de inclusão em diversas escolas, com sujeitos de diversas idades a fim de identificar outras variáveis que podem influenciar nesse processo. A inclusão escolar é garantida por lei às pessoas com deficiência e uma vez que amizade tem sido ligada à igualdade, à similaridade, e a pessoa com deficiência pode ser vista como diferente, como aquele que destoa, também existe a necessidade de investigar a constituição dos relacionamentos de amizade no contexto escolar com foco no processo de inclusão.

Por fim, entende-se que é preciso que uma nova concepção de amizade seja criada, contrária ao ideal clássico da similaridade e concordância. No amigo não devemos procurar uma adesão incondicional, mas uma incitação, um desafio para melhorarmos como pessoa, nos transformarmos. Ortega (1967/2000) defende que é necessário viver uma amizade cheia de contradições, que não pretenda anular diferenças, mas produzir novas formas de conhecimento. Assim, a assimetria serviria para realçar a alteridade, o cuidado com o outro, a diferença. Contudo, essa nova concepção, essa nova forma de conhecimento, só pode ser criada a partir da disposição para o relacionamento com o diferente. O conhecimento só existe na relação daquele que conhece com aquele que é conhecido e, no caso de interações sociais, os sujeitos desempenham ambos os papéis.

11 REFERÊNCIA

ALENCAR, H. M. **Parcialidade e imparcialidade no juízo moral**: a gênese da participação em situações de humilhação pública. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003

ALVES, T. **A inclusão de autistas no ensino regular**. (Monografia). Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2002.

AMARAL, L. A. Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil. (Tese de Doutorado), São Paulo: USP, 1992.

AMARAL, L. A. Conhecendo a deficiência; em companhia de Hércules. São Paulo, Robe. 1995. (Série Encontros com a Psicologia)

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-II**: diagnostic and statistical manual of mental disorders. 2 ed. Washington, DC: APA, 1968. Disponível em: <http://www.psychiatryonline.com/DSMPDF/dsm-ii.pdf>. Acesso em 23 mar. 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-III**: diagnostic and statistical manual of mental disorders. Washington, DC: APA, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV**: diagnostic and statistical manual of mental disorders. Washington, DC: APA, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2000). **DSM-IV-TR**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução de C. Dornelles. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

BAMPI, M. A. M. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica**. (Dissertação de Mestrado) Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf02.htm>. Acesso em: 18 abr. 2010.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estud. psicol.**: Natal, v.9, n.1, p. 101-111, 2004.

BAUMINGER, N. et al. Children with Autism and Their Friends: A Multidimensional Study of Friendship in High-Functioning Autism Spectrum Disorder. **J Abnorm Child Psychol**, v.36, p.135–150, 2008.

BOSA, C. A.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia Reflexão e Crítica**: Porto Alegre, v.13, n.1, 2000.

BOSA, C. A. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia Reflexão e Crítica**: Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2002.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília (Senado Federal): Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de educação especial. **Política de educação inclusiva**, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345:politica-de-educacao-inclusiva&catid=302:politica-de-educacao-inclusiva&Itemid=709. Acesso em: 20 mar. 2010.

Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, 2009b.

CARRAHER, T. N. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**: ; 21 (1): 65-74, 2009

CAMPOS, M. C. R. Das psicoses da infância aos transtornos globais do desenvolvimento (TGD). **Infanto – Rev. Neuropsiq. Da Inf. e da Adol.** 7(supl.1) 8-41, 1999.

CECCARELLI, P. R. A contribuição da psicopatologia fundamental para a saúde mental. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, ano 6, v.1, p. 13 – 25, 2003. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/art/mar3/1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CILLI, A. A. Autismo e inclusão. In: L.M. Maia. **1º Caderno de Projetos de Pesquisa em Psicopedagogia**. São Paulo: FICS, 2003. Disponível em: <http://www.maurolaruccia.adm.br/materiais/cadernomtp.pdf#page=11>. Acesso em: 20 mar. 2010.

DELL'AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem**. (Tese de Doutorado) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Rev. bras. educ. espec**: Marília, v.14, n.3, p. 365-384, 2008.

FERREIRA, M. E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

GARCIA, A. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**: Curitiba, v.9, n.2, p. 295-294, 2005.

GARCIA, A.; PEREIRA, P. C. C. A amizade na infância, um estudo empírico. **PSIC** - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 9, n. 1, p. 25-34, 2008.

HODGES, E. V. E.; BOIVIN, M.; VITARO, F.; BUKOWSKI, W. M. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. **Developmental Psychology**. v. 35, p. 94-101, 1999.

KUPFER, M. C. M. Pré-escola terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: MACHADO, A.; SOUZA, M. (Org.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KANNER, L. Autistic disturbance of affective contact. **Nervous Child**, vol. 2, p. 217-250, 1943.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiq.**, 28(Supll): S3-11, 2006.

LADD, G. W.; KOCHENDERFER, B. J.; COLEMAN, C. C. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. **Child Development**, v. 67, p. 1103-1118, 2008.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: La Taille, Y; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, p.11-21, 2002.

LISBOA, C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar**: fatores de risco e proteção. (Tese de doutorado). Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MACHADO, N. J. **A vida, o jogo, o projeto**. Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED/FEUSP). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005a. Disponível em: <http://www.nilsonmachado.net/20050805.pdf>. Acesso em 10.01.11

MACHADO, K. S. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular**: um estudo de caso com abordagem etnográfica. (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005b.

MAZET, P. **Autismo e psicoses da criança**. Porto Alegre: Artes médicas, 1991)

- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v.11, n.33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 20 mar. 2010.
- MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. **A inclusão escolar na visão do próprio sujeito**. Anais do VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região Sudeste. Vitória: Edufórum, p. 01-16, 2007.
- MOREIRA, P. S. T. **Autismo: a difícil arte de educar**. Universidade Luterana do Brasil – Ulbra – Campus Guaíba – RS, 2005.
- MORO, M. L. F. A epistemologia genética e a interação social de crianças. **Psicologia Reflexão e Crítica**: Porto Alegre, v.13, n.2, 2000.
- MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 17 abr. 2010.
- MÜLLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar**: Curitiba, n.3, p.123-141, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a10.pdf>. Acesso em 16 mar. 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 16. mar. 2011.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID- IX** Revisão da classificação internacional de doenças. Porto Alegre: Sagra, 1976.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde _ Décima Revisão (**CID-10**), São Paulo, EDUSP/ Centro Colaborador da OMS para Classificação de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, 1993.
- ORTEGA, F. (1967). **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Sinergia: Relume Dumará, 2000.
- PACHECO, L.; SISTO, F. F. Aprendizagem por interação e traços de personalidade. **Psicologia Escolar e Educacional**: Campinas, v.7 n.1, 2003.
- PARKER, J. G.; ASHER, S. R. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? **Psychological Bulletin**, v.102, n.3, p.357-389, 1987. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>. Acesso em 18 mar. 2011.
- PIAGET, J. (1924). **O raciocínio da criança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1967.

PIAGET, J. (1926). **A representação do mundo pela criança**. Rio de Janeiro: Record, 1978.

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. (1954). Las Relaciones entre la inteligencia y la afectividad em el desarrollo niño. In: DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. (compiladores). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

PIAGET, J. (1965). **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. (1963). **A construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. **A epistemologia genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia/ Problemas da Psicologia Genética**. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

QUEIROZ, S. S. **Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget: um estudo com o jogo da senha**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

RAY, G. E.; COHEN, R.; SECRIST, M. E. Best friend networks of children across settings. **Child study Journal**, v. 25., n. 3, p. 169-188, 1995.

RUTTER, M. Diagnosis and definition. In: M. E. Rutter e E. Schopler (Orgs.), **Autism: a reappraisal of concepts and treatment** (p. 203-215). New York: Plenum Press, 1979.

SALEME, S. B. **Interfaces virtuais: análise microgenética de processos de interação social do jogo "The Sims"**. (Dissertação de Mestrado). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

SENA, S. S.; SOUZA, L. K. Amizade, infância e TDAH. **Contextos Clínicos**, v. 3, n. 1, p. 18-28, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v3n1/v3n1a03.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2011.

SILVA, G. R.; GARCIA, A. Os primórdios da amizade na infância: a perspectiva materna. **Paidéia**, v.18 n.4, p. 591-604, 2008.

SIROTA, R. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Apr. 2010.

SOUZA, F.; RODRIGUES, M. M. P. A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. **Psicologia Reflexão e Crítica**: Porto Alegre, v.15, p.489-496, 2002.

SUPLINO, M. H. F. O. **Inclusão escolar de alunos com autismo.** (s.d.). Recuperado em: 21 nov. 2006. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/conade/Documentos/suplino.doc>. Acesso em 20 mar. 2010.

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar.** (Dissertação de mestrado) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

TORTELLA, J. C. B. **A representação da amizade em díades de amigos e não amigos.** (Tese de Doutorado) Campinas: Universidade estadual de Campinas, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Nações Unidas, 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 16 mar. 2011.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas **Educ. Soc.:**Campinas, vol. 25, n. 87, p. 616-620, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21472.pdf>. Acesso em 16 mar. 2011.

WALD, B. Razão e paixão: Tomás de Aquino e Josef Pieper – hoje. **International Studies on Law and Education.** Tradução de Priscila Nascimento e Vanessa de Almeida, v. 5, p. 7 – 19, 2010. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle5/4Wald.pdf>. Acesso em 10 jan. 2010.

ANEXOS

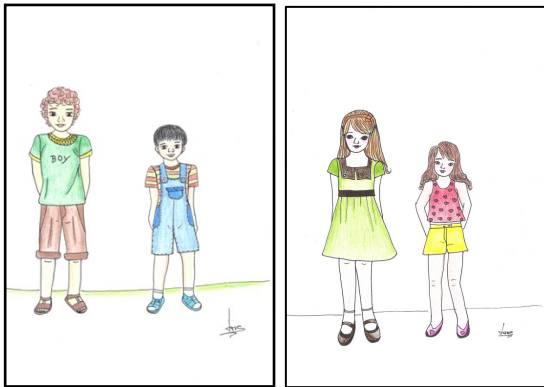
ANEXO A – Miniaturas dos cartões utilizados na coleta de dados



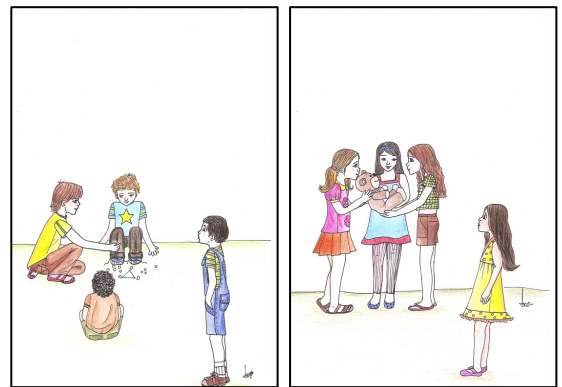
Cartão 1 – Meninos (as) brincando



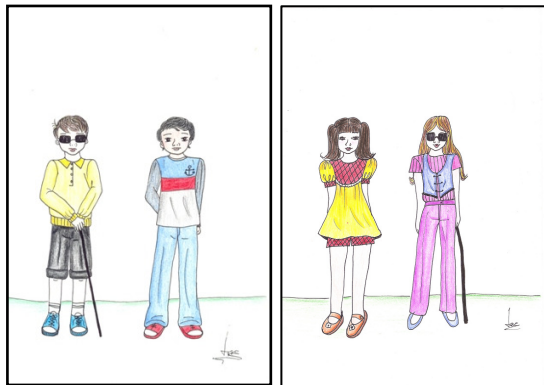
Cartão 2 – Meninos (as) brigando



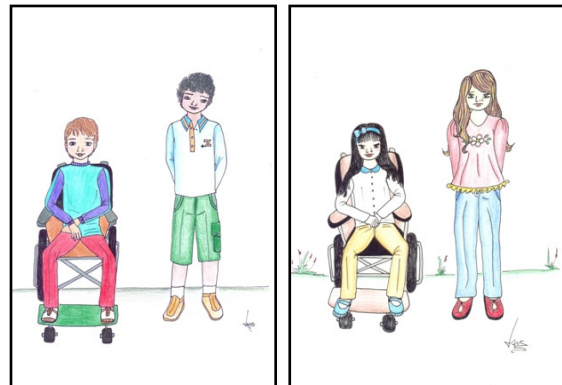
Cartão 3 – Meninos (as) de idades diferentes



Cartão 4 – Menino (a) isolado (a) do grupo



Cartão 5 – Menino (a) cego (a)



Cartão 6 – Cadeirante



Cartão 7 – Menino e menina



Cartão 8 – Crianças de etnias diferentes

ANEXO B – Roteiro para entrevista utilizando o método clínico**Concepção de Amizade**

1. O que você entende por amizade?
2. O que pode ajudar a ter amigos?
3. O que pode atrapalhar a ter amigos?

Amizade e diferenças

4. Você acha que é possível ter um amigo que é diferente de você? Por quê?
➤ (Contraposição)
5. O que pode atrapalhar a amizade com alguém que é diferente de você?
6. Na sua sala tem alguém que é diferente?
7. O que você entende quando digo que uma criança é diferente?
(se houver alguém diferente)
8. O que você acha de alguém diferente estudar na mesma sala que você?
9. Você é amigo dele? Por quê?

Amizade na escola

10. Você tem amigos na escola?
 - Fale o nome dos seus 3 melhores amigos, que estudam com você
 - Fale o nome de 3 da sua sala que você gostaria de ter como amigos
 - Fale o nome de 3 da sua sala que você não gostaria de ter como amigos
11. Da sua sala, quem você acha que tem mais amigos? Por quê?
12. Você acha que tem alguém que fica mais sozinho na sua sala? (Se sim, quem? Por que você acha que ele/ela fica só?)
13. Ter amigos na escola é bom ou ruim? Por quê?
➤ (Contraposição)
14. Ter amigos na sala pode ajudar ou atrapalhar aprender a matéria? Por quê?
➤ (Contraposição)

ANEXO C – Carta de Aprovação do Comitê de Ética me Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 07 de julho de 2010.

Da: Profa. Dr^a. Ethel Leonor Noia Maciel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde

Para: Prof. (a) Claudia Broetto Rossetti
Pesquisador (a) Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **“Modelo piagetiano de interação social: um estudo sobre amizade em classes inclusiva e não inclusiva”**.

Senhor (a) Pesquisador (a),

Informamos a Vossa Senhoria, que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa nº. 103/10 intitulado: **“Modelo piagetiano de interação social: um estudo sobre amizade em classes inclusiva e não inclusiva”** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido projeto, em Reunião Ordinária realizada em 23 de junho de 2010.

Gostaríamos de lembrar que cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra “c”.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Ethel", is positioned above the typed name and title of the signatory.

Prof. Dr. Ethel Leonor Noia Maciel
COORDENADORA
Comitê de Ética em Pesquisa
Centro de Ciências da Saúde/UFES

ANEXO D – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a direção das Escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

Prezado Sr.(a) _____ (Diretor(a) da EMEF _____).

Eu, Lorena Santos Ricardo, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pretendo, sob a orientação da Prof. Dr. Claudia Broetto Rossetti, realizar a pesquisa do meu projeto de dissertação “Amizade e inclusão no contexto escolar: um olhar piagetiano”.

A pesquisa tem como objetivo investigar se há diferença na percepção do conceito de amizade e no respeito às diferenças entre crianças que estudam em classe inclusiva e crianças que estudam em classe não inclusiva de escolas da rede pública do município de Linhares/ES. Para tanto, serão apresentados cartões com desenhos de crianças em diversas situações e solicitado às crianças que apontem se as crianças do cartão podem ser amigas ou não. Além disso será realizada uma entrevista sobre amizade. Os procedimentos em questão serão realizados na própria escola no horário habitual de frequência e serão gravadas em áudio.

Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, incluindo apresentação em eventos científicos e publicação em revistas especializadas. Os procedimentos em questão não envolvem riscos e não ferem a integridade moral das crianças. A participação nesse estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício terapêutico.

Esta pesquisa tem apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e tecnológico (CNPq).

Sendo assim, eu, Lorena Santos Ricardo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, solicito a autorização para a realização da pesquisa nessa instituição.

Lorena Santos Ricardo
Pesquisadora responsável

Profa. Dr. Claudia Broetto Rossetti
Orientadora/Professora da UFES

Eu, _____, diretor(a) da Escola _____, ciente do projeto a ser realizado, obtive total esclarecimento acerca dos procedimentos que serão realizados nas crianças a serem observadas e, portanto, autorizo a realização da pesquisa, sem restrições.

Linhares/ES, ___/___/_____

Diretor escolar da EMEF “ _____ ”

ANEXO E – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

Título: Amizade e inclusão no contexto escolar: um olhar piagetiano

Pesquisadora responsável: Prof. Dra. Claudia Broetto Rossetti

Aluna de Mestrado: Psicóloga Lorena Santos Ricardo

Instituição: UFES – Universidade Federal do Espírito Santo/PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Seu filho está sendo convidado a participar dessa pesquisa, que tem como objetivo investigar a percepção do conceito de amizade em classes, sob responsabilidade de Lorena Santos Ricardo, psicóloga, aluna de mestrado do Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Claudia Broetto Rossetti.

Assinando esse Termo de Consentimento você está ciente que será apresentado a seu filho alguns cartões com desenhos de criança e solicitado que ele indique se as crianças do cartão podem ser amigas ou não, além disso, será realizada uma entrevista sobre amizade.

A pesquisa será realizada na própria escola durante o horário de aula, e será gravada em áudio, para análise posterior.

Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, incluindo apresentação em eventos científicos e publicação em revistas especializadas.

Os procedimentos em questão não envolvem riscos conhecidos e não ferem a integridade moral dos sujeitos. A participação nesse estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício terapêutico.

Havendo interesse ou necessidade você pode interromper a participação de seu filho antes, durante ou ao término do procedimento, sem que com isso sofra algum ônus.

Você obteve todas as informações necessárias para poder decidir sobre a participação de seu filho na referida pesquisa. Esclarecimentos adicionais podem ser obtidos diretamente com a pesquisadora no telefone (27) 9920-3478 ou via e-mail lorena.sricardo@gmail.com.

Essa pesquisa tem a autorização da direção da Escola _____ e apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e a outra com o pesquisador responsável.

Dados da Criança	
Nome:	
Data de Nascimento:	
Idade:	
Sexo: F (<input type="checkbox"/>) M (<input type="checkbox"/>)	

Dados do Responsável	
Nome:	
Idade:	Grau de Parentesco:
RG:	
Telefone:	

Concordo voluntariamente que _____ possa participar desse estudo e que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos.

Linhares/ES, ___/___/_____

Responsável pelo participante

Claudia Broetto Rossetti
Pesquisadora Responsável

Lorena Santos Ricardo
Aluna de Mestrado - (27) 9920-3478

ANEXO F – Modelo de Assentimento Livre e Esclarecido para os participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

Título: Amizade e inclusão no contexto escolar: um olhar piagetiano

Pesquisadora responsável: Psicóloga Lorena Santos Ricardo

Professor Orientador: Prof. Dra. Cláudia Broetto Rossetti

Instituição: UFES – Universidade Federal do Espírito Santo/PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Você está se sendo convidado a participar dessa pesquisa, que tem como objetivo investigar a amizade em classes, sob responsabilidade de Lorena Santos Ricardo, psicóloga, aluna de mestrado do Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Cláudia Broetto Rossetti.

Assinando esse Termo de Assentimento você está ciente que serão apresentados alguns cartões com desenhos de criança para você dizer se as crianças do cartão podem ser amigas ou não, além de ser realizada uma entrevista sobre amizade.

A pesquisa será realizada na própria escola durante o horário de aula, e será gravada em áudio, para análise posterior. Havendo interesse ou necessidade você pode interromper sua participação antes, durante ou ao término do procedimento, sem problema algum.

Eu, _____ concordo voluntariamente em participar desse estudo e que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos.

Linhares/ES, ___/___/_____

Participante

Cláudia Broetto Rossetti
Pesquisadora Responsável

Lorena Santos Ricardo
Aluna de Mestrado - (27) 9920-3478

ANEXO G – Transcrição esquemática das respostas dos participantes nas duas etapas da coleta de dados