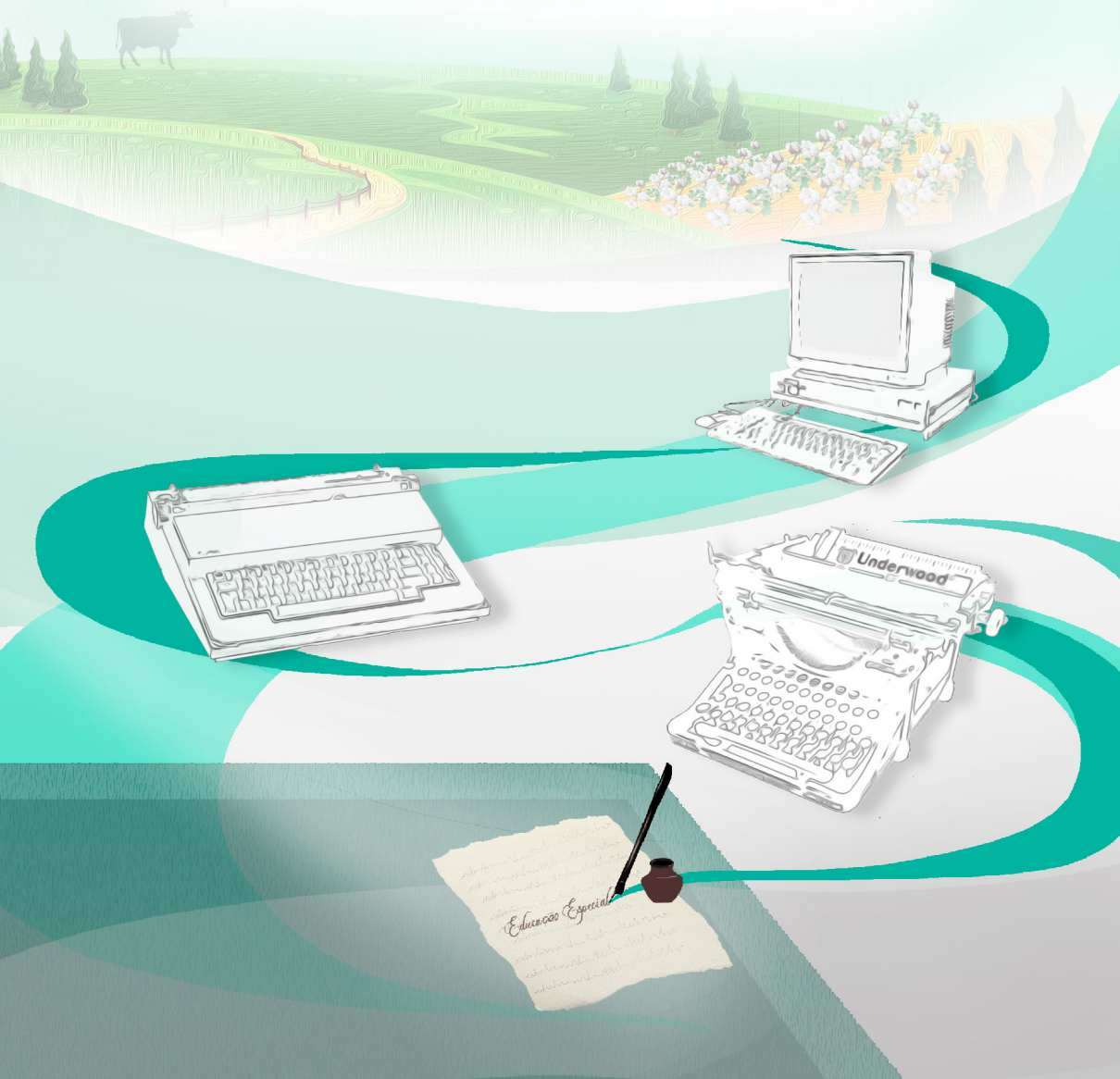




Coleção Sadao Omate 

CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: ALGUMAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS



Série História da Educação Especial

EDESP-UFSCar

Volume 2

Construção Social da Deficiência: Algumas Evidências Empíricas

Reitoria

Ana Beatriz de Oliveira

Vice-reitoria

Maria de Jesus Dutra dos Reis

Diretor da EDESP

Nassim Chamel Elias

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves

Carolina Severino Lopes da Costa

Clarissa Bengtson

Gerusa Ferreira Lourenço

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Marcia Duarte Galvani

Mariana Cristina Pedrino

Nassim Chamel Elias (Presidente)

Rosimeire Maria Orlando

Vanessa Cristina Paulino

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Organizadores
Sadao Omote
Leonardo Santos Amâncio Cabral

Construção Social da Deficiência: Algumas Evidências Empíricas

Volume 2

1ª Edição

São Carlos / SP

EDESP-UFSCar

2021



Copyright © 2021 Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral.



Projeto gráfico e diagramação

Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa

Francielle Cristina de Paula

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

O56c	<p>Omote, Sadao. Construção social da deficiência : algumas evidências empíricas / Sadao Omote, Leonardo Santos Amâncio Cabral. -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2021. 162 p. -- (Coleção Sadao Omote ; v. 2).</p> <p>ISBN – 978-65-89874-03-4</p> <p>1. Educação especial. 2. Deficiência. 3. Diferença. I. Título.</p> <p>CDD – 371.9 (20ª) CDU – 371.9</p>
------	--

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar
Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

Todos os direitos desta edição foram reservados a Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei no 9.610/1998).



*"As dificuldades podem dar
origem a vitórias"*

Link Externo: Música >>

Sumário

Apresentação da coleção	9
Trajectoria autobiográfica	14
Prefácio	23
Introdução	31
Efeitos de um rótulo verbal estigmatizante sobre a percepção de emoções	35
Estereótipos a respeito de pessoas deficientes	49
Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes	68
Efeitos da atratividade física facial de crianças sobre a percepção de outras qualidades delas	80
Atratividade física facial e percepção de deficiências	89
Atratividade física facial e prognóstico	101
Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar	111
A tarefa de casa na inclusão escolar: alunos com deficiência física	127
Atribuição de notas a redações de alunos de primeiro ciclo do ensino fundamental	142
Apêndices	156

Apresentação da coleção

A Coleção Sadao Omote prenuncia supostos literários e conceituais que delineiam uma longa trajetória acadêmica a qual se confunde com a própria história e consolidação do campo da Educação Especial no Brasil.

Portanto, apresentar a coletânea de textos do Professor é uma complexa empreitada que, particularmente a nós, integrantes de uma geração recente de pesquisadores desse campo de conhecimento, nos recobre de majorada, mas satisfatória, responsabilidade.

Os diálogos síncronos e assíncronos com o Professor Sadao Omote e as leituras de seus escritos, alguns sequer publicados e que agora compõem esta obra, possibilitaram-nos acessar riquíssimos elementos históricos, culturais, sociais, científicos, metodológicos, etimológicos e epistemológicos.

Os textos do Professor Sadao Omote remetem-nos a uma atmosfera histórica em que os movimentos sociais identitários que se fortaleceram a partir da década de 1960 e os pressupostos do *Independent Living Movement*, nos Estados Unidos, e da *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, na Grã-Bretanha, na década de 1970, colocaram em xeque as noções ordinárias e cotidianas de deficiência.

Naquele período, as limitações derivativas de déficits ou limitações biológicas das pessoas tidas como excepcionais, desviantes, divergentes, loucos, insanos, anormais, inadaptáveis, alunos-problema, alunos-lentos, dentre outros termos que atualmente são pejorativos, passaram a ser questionadas e compreendidas com base nos produtos históricos, culturais e contextuais.

Essa mudança de perspectiva e seu suposto gnosiológico exerceram profunda pressão política nas arenas responsáveis pela construção de políticas públicas em escala internacional. Ainda que não congruente *ipsis litteris* ao propalado pelos teóricos do modelo social, a assunção via normativas dessa postura pela Organização das Nações Unidas, pela Organização Mundial da Saúde, pelo Banco Mundial e pela Organização Internacional do Trabalho, sobretudo a partir da década de 1980, representava um avanço quanto ao conceito anteriormente expresso.

Tudo o que era sólido sobre a ideia da deficiência se desmanchava no ar após o desenvolvimento do campo de uma crítica acadêmica e social nominada como *Disability Studies* ou modelo social da deficiência.

É naquele contexto, no início dos anos de 1980, época de grandes transformações no entendimento da categoria deficiência e, por conse-

guinte, do campo da Educação Especial, que os primeiros trabalhos do Professor Sadao Omote se desenvolvem. A inter-relação sujeito e contexto já estava presente em suas obras e era tida pelo por ele como pedra angular da compreensão da categoria deficiência.

Assim, o resgate histórico-bibliográfico representado pela própria produção acadêmico-científica do Professor Sadao Omote possibilita compreendermos seu pioneirismo, em terras tupiniquins, na apresentação das ideias propaladas por essa vertente que colocou de cabeça para baixo tudo o que anteriormente havia sido dito sobre deficiência.

Cumprir destacar, entretanto, que a imersão nas abordagens sociais da deficiência não implicou, na trajetória e nos textos do professor Sadao Omote, apagar ou secundarizar o campo biológico. Muito pelo contrário. O fio de Ariadne de Omote está em tencionar dialeticamente os campos culturais e naturais sem a produção de intersecção entre eles. A trajetória do autor e a consideração do fenômeno da deficiência como dialético e permeado pela junção de compostos que envolvem esferas históricas e naturais devem ser consideradas contemporânea. Não por acaso, uma das frases que mais aparecem no texto do autor é tomada de empréstimo de Dobzhansky: “o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico”.

O texto mimeografado “Deficiência como fenômeno socialmente construído”, que é apresentado de maneira original nesta coleção, data de 1980 e jamais fora publicado. Nele, percebemos de maneira inaugural, principalmente sob influência da perspectiva interacionista de Erving Goffman, Howard Becker e William Thomas, apontamentos que se tornariam posteriormente apropriados por diversos autores do campo da Educação Especial e na configuração dos espaços escolares, das relações pedagógicas, sociais e histórico-culturais.

É a partir desse universo complexo e multifacetado que Omote trama seus conceitos e estabelece, ao longo de sua carreira acadêmica, entendimentos sobre abordagem social da deficiência, beleza, questões estéticas, atratividade, família, inclusão, formação docente, ética e pesquisa, ensino, concepções de deficiência, dentre outros enfoques. Evidentemente, a distinção temática aqui apresentada, como qualquer processo de separação, é arbitrária e comporta categorias que não abrangem a totalidade das proposições aventadas. Contudo, além de exercício didático que permite sintetizar uma longa narrativa, tal divisão materializa a ampla gama de conteúdos trabalhados e a dimensão do conjunto de produções acadêmicas.

O exercício de apresentar brevemente a Coleção Sadao Omote fez-nos compreender que o atual cenário acadêmico-científico, contaminado pela lógica produtivista e mergulhado em uma cultura de acesso rápido a “informações”, tem corroborado o enfraquecimento, a distorção e a desconsideração de elementos fundantes do conhecimento. Ainda, fre-

quentemente identificamos periódicos científicos que desestimulam pesquisadores a referenciar, em seus manuscritos, publicações datadas há mais de uma década, conotando que o conhecimento “não recente” pode ser desconsiderado na ciência. Mais do que isso: corre-se o risco de o pseudoineditismo de conhecimentos ser legitimado pelas comunidades acadêmico-científicas.

Nesse contexto, a Coleção Sadao Omote tem como propósito possibilitar aos diversos atores sociais, tais como as pessoas com deficiências, famílias, estudantes, profissionais das mais diversas áreas de atuação e gestores, o acesso aos textos originais do Professor, sob sua própria curadoria contextualizada e comentada.

Atualmente, transita uma inquietante expressão popular-mercadológica: “não julgue um livro com base em sua capa”. Em sentido contrário a essa lógica, a Coleção Sadao Omote teve o intuito de resgatar os possíveis sentidos relacionais entre componentes que constituem a capa, a quarta-capa, a folha de rosto, o conteúdo e, também, a inter-relação de seus volumes.

Assim, a obra completa está representada não estritamente por produções acadêmicas, mas por elementos simbólicos, textuais e audiovisuais que, desde a infância do professor Sadao Omote, constituem sentidos significativos em sua vida pessoal e profissional.

Leitores um pouco mais curiosos poderão acessar a poética da coleção por meio da relação entre outros elementos:

a) o título de cada volume e a respectiva imagem da capa, em seu conjunto, remetem não apenas ao tema em si, mas a atravessamentos que passaram a subjetividade do autor durante suas vivências, reflexões, estudos, diálogos e pesquisas sobre determinados assuntos;

b) a folha de rosto possui *tsurus* em quantidade correspondente ao número do volume, pendurados em uma árvore seca ao lado esquerdo de frases ditas pelo professor Sadao;

c) ao clicar sobre essa frase, o leitor poderá acessar uma música cuidadosamente selecionada pelo professor, portando-o a uma atmosfera sonora (com legendas) e convidando-o a transcender o conteúdo visual e textual do volume por meio da aproximação de outros significados não claramente expressos, relacionados ao tema do volume e à biografia do professor;

d) a obra foi constituída, ainda, na perspectiva da acessibilidade, sua versão digital é disponível em formato que possibilita a usuários de softwares leitores de tela acessar o conteúdo textual e imagético;

e) em comum acordo com as editoras e periódicos, a Coleção Sadao Omote garante, na primeira página de cada capítulo, a indicação das referências completas do texto, com hiperlink. Assim, sempre que disponível, os leitores poderão acessar o arquivo com o texto original.

Cumprê destacar que nem a sequência dos capítulos de cada volume, nem a dos volumes que compõem a coleção obedeceram à cronologia. Dentro de todo esse simbolismo, buscou-se representar a própria biografia do professor Sadao Omote, que se reconhece com três identidades as quais convivem, se complementam e coexistem solidariamente: a identidade brasileira (civil, por ter nascido no Brasil); a identidade brasileira-nipônica (social, em que as pessoas o percebem como brasileiro, porém com influência da cultura japonesa); e a identidade nipo-brasileira (pessoal, quando está consigo mesmo, reconhece-se como japonês, com influência da cultura brasileira).

Assim, é sobre esse caminhar absolutamente histórico que os leitores percorrerão nas páginas desta coleção, a qual condensa produções de um autor que muito contribuiu para a história dos estudos sobre deficiência em terras tupiniquins. Esperamos que a ideia primeva se popularize, abrace outros autores e se torne uma coletânea do pensamento em Educação Especial no Brasil.

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Gustavo Martins Piccolo

Trajectoria autobiográfica

A Coleção Sadao Omote foi concebida pelo Professor Leonardo Santos Amancio Cabral, visando a descrever a trajetória da vida acadêmica de um pesquisador da área de Educação Especial por meio da sua produção bibliográfica. Cada um dos volumes tem um propósito específico, cuja composição foi orientada pela concepção de um recorte possível dessa trajetória. Não há nem norte cronológico nem um agrupamento temático rigorosamente definido pelo conteúdo de cada texto, uma vez que a produção bibliográfica de um autor não segue necessariamente uma lógica linear previamente definida, mas transcorre um pouco ao sabor das demandas e oportunidades.

Este conjunto foi organizado buscando destacar alguns momentos do longo percurso bibliográfico percorrido pelo autor. Compreende textos das últimas quatro décadas, o que não representa a conclusão da construção apontada no título do Volume 1 – Trajetória de Construção de uma Abordagem Social das Deficiências –, como se verá, direta ou indiretamente, nos volumes seguintes da Coleção. É um processo contínuo, permanentemente inacabado, tanto porque a realidade a que se refere se modifica quanto porque a própria visão e compreensão do autor não se findam enquanto viver.

Para introduzir o leitor nessa trajetória, é conveniente descrever brevemente o cenário no qual emergiram as primeiras inquietações relativas à temática abordada na Coleção. É um ponto de partida, dentre tantos outros remotos,¹ para dar início à caminhada. Esse cenário essencialmente não se modificou no decorrer de todo o percurso, exceto os nomes, os locais e os personagens. O leitor identificará, ao longo dos volumes que compõem a Coleção, um denominador comum que vai se revelando paulatinamente.²

A origem mais próxima e mais explicitamente relacionada à trajetória apontada no título do Volume 1 pode ser localizada no início do ano de 1974, quando apareceu a mim o desafio de “tirar a fralda”³ de meninos e meninas com deficiência mental severa e profunda, já na puberdade e início da adolescência, atendidos em uma instituição filantrópica. Com base na literatura predominante nesta questão, foi elaborado um detalhado

1 Esses outros possíveis pontos de partida mais remotos o leitor certamente identificará em alguns dos textos dos próximos volumes.

2 Esse denominador comum só irá se revelar na extensão em que o leitor se desvencilhar das armadilhas hoje tão presentes, relativas à terminologia considerada atual e adequada e aos pontos de vista considerados politicamente corretos. Enfim, como costume dizer, “é preciso interpretar o cerne da mensagem da peça sem impressionar-se com a coreografia com que ela é representada”.

3 Assim era referido o treino de *toilette* ou de controle esfinteriano realizado com indivíduos com incontinência vesical.

programa de treinamento, com base nos princípios de condicionamento operante e clássico.

Seguindo a recomendação de praxe nesse tipo de treinamento, ao iniciar o programa com os jovens incontinentes, algum adulto da família – mães e apenas um pai – passou a ser orientado em grupo, para que continuasse o treinamento em casa.⁴ Os familiares estavam, de um modo geral, muito animados com a perspectiva de finalmente conseguir “tirar a fralda” do menino ou da menina e continuavam o procedimento de treino com afinco em casa e entusiasmavam-se com pequenos progressos.

Uma das mães reagiu de modo inesperado e inicialmente incompreensível. Todas as semanas comparecia à instituição, no horário da reunião, porém, não entrava na sala de atendimento junto aos outros. Permanecia na sala de espera até o encerramento da sessão de uma hora e meia para, daí, entrar na sala de atendimento querendo conversar comigo.⁵ Como estava muito interessado em que ela compreendesse todo o procedimento para dar continuidade ao treino em casa, a atendia individualmente após o encerramento da sessão do grupo. Constantemente, ela me interrompia, enquanto tentava lhe explicar o que estava sendo feito e como o seu filho estava reagindo, para fazer queixas como “ninguém me ajuda em casa”, “estou velha demais para continuar cuidando do A”,⁶ “dói aqui, dói acolá, e não consigo mais dar banho nele”, e assim por diante.

Confesso sinceramente que ficava aborrecido com o que me parecia desinteresse da parte dela com relação à possível independência do filho. Na tentativa de compreender como lidar com a situação, mergulhei na biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde havia feito o curso de graduação, e comecei a pesquisar sobre família de deficientes mentais. Encontrei um filão que não imaginava existir. Comecei a estudar textos, muitos deles já antigos, que descreviam e discutiam as reações apresentadas por familiares, em especial as mães, de deficientes mentais. Tais reações não se referiam estritamente à condição objetiva de ter um filho que requer atenção e cuidados especiais nem ao fato concreto e cotidiano de desgastes físicos adicionais ocasionados por tais cuidados.

É fácil imaginar o significado que, 60 ou 70 anos atrás, tinha para a maioria das mulheres a condição de se tornarem mães. E ser uma “boa mãe” certamente não incluía a possibilidade de gerar um filho deficiente. Somem-se a isso as inúmeras avaliações depreciativas que recaíam sobre as mães de crianças deficientes, como também certo isolamento social que muitas delas

4 A instituição funcionava em regime de semi-internato, em que a clientela permanecia o dia inteiro nela durante os dias da semana, retornando ao respectivo lar à noite e nos finais de semana.

5 Como se trata de experiências muito pessoais, sempre que me sentir mais confortável, usarei a primeira pessoa do singular, um expediente de que tenho lançado mão nos últimos tempos.

6 “A” era o filho de 14 anos com deficiência mental profunda, conforme diagnóstico constante do prontuário.

sofriam dentro da sua própria família estendida. Mais tarde, compreendi que essas mães – também, talvez em menor intensidade, os pais e irmãos – sofriam do que Goffman (1975) descreveu como estigma de cortesia.

Compreendi, finalmente, que, com esse quadro, o atendimento às mães não poderia se limitar estritamente ao treinamento e à orientação para lidar com diferentes dificuldades apresentadas pela criança deficiente mental. Já em 1956, Kanner escreveu, no seu artigo intitulado *Parent Counseling*, que qualquer atendimento ao deficiente mental, para ser completo, precisaria levar em consideração os envolvimento emocional dos pais, os quais seriam as pessoas mais interessadas no problema e deveriam ser preparadas para serem participantes efetivos no tratamento destinado ao deficiente. Assim, segundo Kanner, o aconselhamento parental precisaria ser parte integrante de qualquer atendimento à criança ou jovem com deficiência mental.⁷

Compreendi que a reação dessas famílias não era ocasionada unicamente pela condição clínica objetiva de deficiência ou algum grave acontecimento. Em vez disso, toda a significação social da deficiência e o lugar reservado a pessoas com deficiência na respectiva sociedade tinham participação importante na construção do *modus vivendi* dessas famílias e das reações psicossociais de cada membro familiar, em especial as mães. Foi uma compreensão importante que foi determinante na definição do objeto de investigação relatada na minha dissertação de Mestrado (OMOTE, 1980).

Sou particularmente grato àquela mãe que me abriu todo esse horizonte para o qual a disciplina de Psicologia do Excepcional, que tive na graduação, não me havia revelado. E penitencio-me por ter tentado retirar daquela mãe algo que parecia ser a maior razão para se sentir uma “boa mãe”, apesar de ter dado à luz uma criança com grave deficiência mental. O menino dependia da mãe para as coisas mais simples e rotineiras da sua vida diária, como ir ao banheiro para cuidar da sua necessidade e higiene pessoal, alimentar-se, vestir-se, não se envolver em situações de risco etc., e a minha proposta era a de torná-lo independente...

Ao iniciar as entrevistas com mães de deficientes mentais, naquela e em outras três instituições congêneres, fui percebendo aos poucos uma estreita ligação entre o universo psicossocial delas e o discurso predominante na sociedade de então a respeito de deficiência mental. Muitas dessas mães haviam incorporado representações sociais a respeito da deficiência mental e do papel de mães de deficientes mentais. Nas entrevistas, essas

⁷ Compreendi, mais tarde, que, na realidade, o drama vivenciado pelas famílias de crianças e jovens com deficiência mental não era algo exclusivo e particular delas. Famílias de crianças com outras condições fortemente estigmatizadas vivenciavam drama semelhante.

representações estavam frequentemente presentes. Tal compreensão direcionou-me o olhar mais amplo para o entorno dessas famílias.

Assim, antes mesmo de defender a dissertação de Mestrado, tinha em mente estudar esse entorno social. Comecei a estudar mais profundamente textos sobre as representações sociais, pelas quais já havia me interessado nos tempos da graduação. O meu interesse aos poucos foi se definindo em relação a um conhecimento mais elementar, os estereótipos sociais, o que acabou por determinar a minha pesquisa para o Doutorado (OMOTE, 1984).

Novamente, descobri um filão muito rico, que me permitiu compreender melhor o processo de construção de conhecimento do senso comum, que não raras vezes pode contagiar o conhecimento científico, no qual se pautam os profissionais da área. Na medida em que me ocupei por alguns anos investigando a construção de estereótipos a respeito de pessoas com deficiência, fui percebendo que certas crenças a respeito delas eram moldadas a partir de relações muito tênues que não sobreviveriam a uma observação rigorosa, principalmente por meio de supergeneralizações de fatos isolados e conexões inconsistentes.

A compreensão do mecanismo de construção de estereótipos sociais fez-me lembrar de alguns curiosos e aparentemente incompreensíveis comentários que em algumas situações já havia observado. Quando uma pessoa leiga no assunto tomava conhecimento de que uma determinada criança era deficiente, algumas vezes ouvia comentários como “que judiação, tão bonitinha...”. Ficava um tanto intrigado com observações dessa natureza, mas não havia inicialmente dado a necessária importância. Mas comecei a pensar: se essa pessoa continuasse a sua fala, as palavras pronunciadas na sequência talvez fossem “... se ao menos fosse feinha”. A frase completa poderia ser “que judiação, tão bonitinha; se ao menos fosse feinha”. Intuitivamente, fazia muito sentido. Na área da percepção de pessoas, acabei encontrando um rico material sobre os efeitos de diferentes características corporais de uma pessoa sobre a percepção (ou seria atribuição?) de outras qualidades dela.

Em função da observação como aquela apontada no parágrafo anterior, interessei-me particularmente pela percepção da relação entre as características faciais de uma pessoa e outras qualidades dela. Assim é que, por 11 anos, estudei as questões relacionadas à atratividade física facial e seus efeitos sobre a percepção e julgamento a respeito de outras qualidades da pessoa. Parte desses estudos foi relatada na minha tese de Livre-docência, incluindo, além dos estudos metodológicos iniciais, os efeitos da atratividade física facial sobre a percepção de deficiência e sobre o prognóstico de um tratamento especializado (OMOTE, 1992).

Confirmando a suspeita inicial, as deficiências mental, auditiva e física⁸ foram associadas, na percepção dos participantes da pesquisa, mais frequentemente a faces de meninos e meninas com baixa atratividade física facial. Ao mesmo tempo, a normalidade foi mais frequentemente associada a faces com alta atratividade física facial. Apesar dessa associação e dos comentários perplexos mencionados parágrafos atrás, fato é que, na realidade, se encontram crianças bonitas que são deficientes. Esse desencontro cria um estado psicológico desconfortável, conhecido por dissonância cognitiva, que requer uma solução (FESTINGER, 1957). Uma possibilidade de solução dessa dissonância cognitiva é a criação de uma terceira cognição capaz de conciliar as duas anteriores, avaliadas como incongruentes.

Assim, outro experimento foi realizado e relatado na tese de Livre-docência. Diante de três fotografias de meninos ou meninas, variando em grau de atratividade física facial, os participantes da pesquisa foram informados de que as três crianças tinham dificuldades decorrentes de certo grau de perda auditiva e eram submetidas à terapia fonoaudiológica. A tarefa dos participantes consistia em indicar qual das três crianças teria o melhor prognóstico. Como era esperado, a criança com a mais alta atratividade física facial foi a mais frequentemente apontada como sendo a que teria melhor prognóstico. A admissão dessa terceira cognição resolve o desconforto ocasionado pelo estado de dissonância cognitiva, na medida em que se admite que, se uma criança for deficiente, mesmo sendo bonita, ao menos ela terá melhor aproveitamento do tratamento especializado.

Essas relações, aparentemente sem sentido, têm a sua funcionalidade, quando se observa o complexo ser humano biopsicossocial. Essa questão é tratada com certo detalhe no epílogo do livro *Aparência e Competência: uma relação a ser considerada na Educação Especial* (OMOTE, 2014).

Essa caminhada um tanto aventureira, motivada por inquietações de natureza intelectual profundamente enraizadas na minha história de vida, esteve associada à questão da formação do profissional da área de Educação Especial, em especial os professores especializados no ensino de deficientes. Contratado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília, em 1978, quando a universidade estava iniciando a formação de professores especializados no ensino de estudantes com deficiência, na forma de Habilitação do Curso de Pedagogia, tive o privilégio de ministrar aulas da primeira à última turma, formada em 2010, quando, mediante uma reforma dos cursos de Pedagogia, as habilitações foram extintas.⁹

8 A deficiência visual não foi incluída, pois os participantes da pesquisa certamente iriam procurar na face, mais especificamente nos olhos, os indicadores da cegueira.

9 Entendo que foi uma medida profundamente equivocada, encerrando a formação especializada na Habilitação em Educação Especial, com a duração de três semestres, com cerca de 300 horas de estágio supervisionado. Com a extinção dessa formação docente, a alternativa passou a ser a formação em cursos de especialização,

O profundo e duradouro envolvimento com a formação docente para o ensino de estudantes com deficiência, juntamente à sucessão de temas aparentemente diferentes que orientavam os meus estudos permitiram-me aprofundar progressivamente as minhas reflexões sobre a origem, a construção e o lugar das deficiências na nossa sociedade. Nos últimos 48 anos, a minha atuação profissional e intelectual esteve fortemente orientada pelas questões relacionadas às deficiências, as quais se estenderam ao contexto mais amplo das diferenças e da diversidade, buscando compreender a sua significação social, o seu lugar e o seu papel na sociedade.

A Declaração de Salamanca criou oportunidade para ampliar um pouco mais as minhas fronteiras das aventuras intelectuais, conduzindo-me ao estudo das atitudes sociais, particularmente em relação à inclusão. Na verdade, o que me desafiou a me embrenhar nas questões atitudinais não foi exatamente a Declaração de Salamanca, mas a reação dos profissionais, sobretudo da Educação, no clima já relativamente aquecido acerca da cidadania das minorias até então marginalizadas.

A mudança da perspectiva de integração para a da inclusão¹⁰ envolveu profundamente os profissionais, sobretudo os da área da Educação, muitos dos quais, com grande entusiasmo, defendiam a sua convicção de que a inclusão seria a grande solução para o problema que o modelo integracionista teria trazido à tona. Na defesa entusiasmada e até um tanto dogmática da inclusão, começou a aparecer com frequência, eventualmente ocupando até posição de destaque, um importante elo até então um tanto negligenciado: a audiência. De todo o complexo fenômeno da deficiência, um ingrediente fundamental no processo de caracterização de uma condição – médica, psicossocial, socioeconômica, etnocultural – como uma deficiência é a audiência. É a reação dos outros que, em última instância, caracteriza a posse de uma incapacidade ou determinadas dificuldades e limitações como uma deficiência, que deve ser nomeada, reconhecida e tratada distintivamente.

O foco de atenção passou a recair também sobre o entorno das pessoas identificadas como deficientes. Se o entorno constitui a audiência perante a qual determinadas pessoas são deficientes, naturalmente ela precisa ser convenientemente assessorada e modificada para a gestão das deficiências.¹¹

pós-graduação *lato sensu*, que, com raras exceções, estão longe de capacitar efetivamente o professor nas questões relacionadas ao ensino de estudantes com diferentes deficiências, incluindo aí os recursos didático-metodológicos adequados. Penso ter tal reforma sido inspirada por um entendimento um tanto equivocado da Educação Inclusiva.

10 Talvez alguns leitores sintam certo incômodo por insistir em usar, pela segunda vez neste texto, a palavra “perspectiva”, em vez de “paradigma”, esta mais em consonância do que aquela com o entendimento comumente associado a essa temática. Deixo aqui uma interrogação em vez da justificativa.

11 Entendo que até mesmo as sucessivas propostas de mudança na nomenclatura com referência a pessoas com deficiência fazem parte desse processo.

Fortaleceu-se a ideia de que a exclusão de pessoas com deficiência ocorre devido a barreiras de diferentes naturezas que elas encontram no seu ambiente. Daí, uma medida para criar condições favoráveis à inclusão seria a remoção dessas barreiras. Uma dessas barreiras, um tanto vagamente referida, mas com presença constante nos discursos, eram as atitudes das pessoas.¹²

As atitudes sociais negativas, desfavoráveis ou inadequadas passaram a ser referidas com certa frequência nos debates sobre a inclusão. Entretanto, a presença desse assunto nessas discussões era baseada em observações anedóticas ou opiniões pessoais. Daí porque, em 2000, o grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, do qual sou líder, iniciou um trabalho de construção de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Após alguns estudos, inclusive da sua validação e padronização, foi concluída e disponibilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi), com duas formas equivalentes (OMOTE, 2005). A Elasi passou a ser amplamente utilizada por pesquisadores de diferentes partes do país, confirmando a previsão que o grupo de pesquisa fizera, na ocasião, de que a disponibilização de um instrumento de mensuração confiável contribuiria para o fortalecimento da pesquisa nessa área.

Nas últimas duas décadas, a minha principal atuação acadêmica está centrada nas questões relacionadas a atitudes sociais, principalmente na forma de orientação de pesquisas sobre atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Juntamente ao tema das atitudes sociais, alguns dos meus orientandos têm se dedicado a estudar as concepções de professores e estudantes sobre as deficiências, Educação Especial e Educação Inclusiva. Dois dos orientandos investigaram outro fenômeno de ampla abrangência social, relativo à construção de conhecimento por parte de pessoas comuns: as representações sociais acerca das deficiências.

Outra peculiaridade dessa já longa caminhada que merece algum destaque diz respeito às preocupações com questões metodológicas. Nos meus estudos iniciais, identifiquei alguns pequenos arranjos metodológicos, em busca de uma maior confiabilidade dos dados coletados. Mas verifico que essa tendência está mais fortemente presente nas pesquisas orientadas em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, provavelmente em função do foco na formação de pesquisador. Um dos futuros volumes será dedicado a essa questão.

Estão aí, enfim, graças ao interesse e empenho do Professor Leonardo, disponíveis alguns dos textos, cujo acesso hoje fica um tanto limitado por uma série de mudanças ocorridas nas últimas décadas nos

12 A locução "atitudes sociais" seria mais adequada, como geralmente esse fenômeno é designado nos manuais de Psicologia Social.

procedimentos e critérios de busca de informações científicas acerca do assunto sob investigação, a título de fundamentação teórica. Alguns desses textos sequer chegaram a ser publicados, embora tivessem sido redigidos sob encomenda ou sido submetidos a algum periódico. As concebíveis especulações sobre as eventuais razões da não publicação desses textos podem ser um exercício provocativo em busca da compreensão dos critérios de atualidade de um texto, hoje fortemente vinculados à sua cronologia.

Sadao Omote

Referências

- FESTINGER, L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston: Row Peterson, 1957.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Texto original de 1963.
- KANNER, L. Parent Counseling. In: ROTHSTEIN, J. H. (ed.). *Mental Retardation: readings and resources*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. p. 453-461. Originalmente publicado em *Children Limited*, abr. 1956.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.
- OMOTE, S. *Aparência e Competência: uma relação a ser considerada na Educação Especial*. Curitiba: Appris, 2014.
- OMOTE, S. *Atratividade Física Facial: percepção e efeitos sobre julgamentos*. Tese (Livre-docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1992.
- OMOTE, S. *Estereótipos de Estudantes Universitários em relação a Diferentes Categorias de Pessoas Deficientes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- OMOTE, S. *Reações de Mães de Deficientes Mentais ao Reconhecimento da Condição dos Filhos Afetados: um estudo psicológico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

Prefácio

Há momentos em que a vida nos presenteia inesperada e superlativamente. Este, para mim, foi um deles: ser convidada para prefaciá-los os Volumes 1 e 2 da Série Educação Especial – Coleção Sadao Omote, que tratam de sua trajetória de construção de uma Abordagem Social das Deficiências, tanto por meio do desenvolvimento e da realização de estudos científicos como da reflexão crítica e do compartilhamento de questionamentos sobre concepções filosóficas, políticas e teóricas.

Como esta Coleção tem em sua natureza um sabor de visita à memória, vou me permitir uma colocação menos formal.

Sadao Omote tornou-se referência, mentor, crítico e amigo, ao percorrermos caminhos às vezes comuns, outras vezes complementares, na direção de um destino compartilhado: favorecer a mudança de crenças, de concepções, de pensares e de práticas sociais relativas ao significado, status e processos na relação entre deficiência e sociedade, pós-década de 1960.

Como nos conhecemos?

Em 1973, recém-formada no curso de Psicologia, fui convidada a trabalhar em uma instituição que abrigava e se propunha a cuidar e educar meninos em sua maioria sem família, diagnosticados com alguma deficiência. Desde o início, pude constatar que havia uma distância enorme entre o propósito institucional de desenvolvimento e integração e sua possibilidade de realização. A expectativa institucional quanto ao trabalho do psicólogo era somente a de aplicação de testes, visando a confirmação e uma qualificação de deficiência. Quaisquer iniciativas de reflexão acerca dos valores, princípios, objetivos e metodologia institucional eram recebidas com muita estranheza, como se esta fosse uma língua distante e marginal. Dediquei-me a dar pequenos passos de reflexão ou de intervenção direta com os meninos, as professoras, a equipe técnica e até mesmo com o Conselho Diretor. Algumas iniciativas alcançaram os objetivos propostos. A maior dificuldade manifestou-se com profissionais e com todos os membros do Conselho Diretor.

Nessa mesma época, fui aprovada para uma vaga docente na Fundação Educacional de Bauru (FEB, atual Unesp-Bauru), assumindo o ensino e a pesquisa na disciplina então denominada “Psicologia do Excepcional”. O exercício do pensamento crítico e da busca de transformação nesse contexto foi muito mais proveitoso do que minha prática institucional direta.

Passei a frequentar um grupo de profissionais, pessoas interessadas, lideradas por Thomas Frist, sociólogo norte-americano que estava desenvolvendo pesquisas no então Hospital Lauro de Souza Lima e buscando criar condições para o estabelecimento de ações afirmativas para a integração de pacientes com hanseníase na vida da comunidade.

Nesse contexto, surgiu a oportunidade de cursar o Programa de Mestrado em Reabilitação Profissional na Southern Illinois University (SIU-C), pioneiro nos Estados Unidos, dedicado ao desenvolvimento de estudos sobre as deficiências e a pessoa deficiente, em aspectos filosóficos, teóricos, sociais e psicológicos da relação deficiência e sociedade, assim como programas e processos experimentais da “integração” da pessoa “diferente” à sociedade, focalizando especialmente sua capacitação para uma vida em comunidade e sua inserção no mundo do trabalho.

Experiência determinante em minha vida pessoal e profissional. Foram dois anos de estudos e reflexão sobre valores, princípios, crenças, relações de poder, discursos e práticas sociais, de busca do velado que permeia o aparente, que me proporcionaram conhecimento, expansão da consciência acerca da relação entre o estudo científico e a prática profissional crítica, produto e construtora de conhecimento.

Ao retornar, no início de 1980, realizamos o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional, por meio da FEB (atual Unesp-Bauru) e com apoio da Sorri-Bauru, entidade criada com o então objetivo de disseminar a ideia e efetivar a integração das pessoas com deficiência na vida da comunidade. Inscreveram-se pessoas de quase todo o país, e dentre estas uma pessoa simpática, de fala mansa, mas firme, humilde, atenta e interessada, cujas poucas manifestações mostravam alguém que já havia começado a trilhar esse percurso, sob sua lente de pesquisador e educador. Era Sadao Omote.

Foi assim que ele entrou em meu radar profissional, de onde não mais saiu, devido ao pensar crítico e conhecimentos que produziu e socializou, norteando mudanças nas atitudes e práticas nas relações brasileiras com a deficiência. Devo, ainda, testemunhar que sua postura e compromisso científicos contribuíram significativamente com meu próprio programa de estudo, produção e aplicação de conhecimentos.

Penso ser interessante dissertar um pouco sobre o momento e contexto histórico em que sua produção transformadora se desenvolveu, já que as paisagens circundantes de uma estrada localizam, situam e apõem significados a toda caminhada. Não há como prefaciá-lo sem que este seja localizado na tela que lhe deu sentido, significado e importância.

Sabemos que, no bojo da colonização, reproduziu-se no Brasil a concepção de deficiência como fenômeno metafísico, de natureza espiritual, manifestando-se no cotidiano com sua atribuição ora a desígnios

divinos, ora à possessão demoníaca. Essa concepção enraizou-se profundamente na cultura brasileira.

À medida que mudanças nas relações sociais foram se desenvolvendo nos países europeus, especialmente conseqüentes à Revolução Burguesa, instalou-se um novo sistema de produção e desmontou-se a hegemonia de poder da Igreja e das monarquias. Assim, foi-se gerando uma grande mudança na forma de ver o homem e, conseqüentemente, as relações na sociedade. Coexistindo à visão abstrata de homem (filosofia da essência), desenvolveram-se gradativamente a consideração da especificidade na individualidade humana e o estudo sobre o desenvolvimento humano destacado do fator espiritual, concepções que também passaram a se expandir na realidade brasileira.

Essa mudança perceptual, reforçada pelo pensar da academia norte-americana na época, passou a se instalar no Brasil, tanto no questionamento das crenças metafísicas sobre a origem das deficiências como na atribuição de responsabilidade da condição de deficiente ao próprio sujeito, posições profundamente enraizadas na cultura brasileira.

Estas eram as concepções que permeavam a relação com a deficiência no final da década de 1970, período em que Sadao Omote surgiu no panorama do conhecimento, abordando de maneira ampla a questão da deficiência e, mais especificamente, a da deficiência mental.

Os Volumes 1 e 2 desta Coleção tratam de parte da produção acadêmica de Omote, a partir dos anos 1980, na qual focalizou temas que praticamente originaram e constituíram a base filosófica, teórica e investigativa do processo, em andamento, da transformação das relações do sistema social brasileiro com a deficiência, no Brasil.

Desde o início, Omote preocupou-se com a **concepção de deficiência**. Creio que, atraído especialmente pelo magnífico trabalho de Erving Goffman em sua análise da Institucionalização total, seus significados e efeitos, os de J. R. Mercer, no trato dos efeitos da rotulação, os de L. A. Dexter, que já em 1958 tratava de uma teoria social da Deficiência Mental, dentre muitos outros autores de obras importantes, Omote desenvolveu gradativamente o desvelar do oculto que se hospeda no processo social aparente. Na maioria de seus artigos e apresentações questionou e refletiu incansavelmente sobre a visão reducionista da deficiência, ao localizar exclusivamente no indivíduo a responsabilidade da segregação e exclusão.

Dar visibilidade ao caminho configurado entre a culpabilização do sujeito e a multideterminação da deficiência, em seus porquês e comos, foi, no meu entendimento, **sua mais importante contribuição**, desde o início de seu trabalho. Sua argumentação promoveu reflexão crítica, abriu e instigou a abertura de novos espaços investigativos e promoveu

uma extraordinária ampliação do conhecimento e da consciência crítica, ao abordar incansavelmente:

Concepções da deficiência: atributo ou condição?

Omote fez a crítica da pressuposição vigente sobre a deficiência, que a considerava um conjunto de características orgânicas, constitucionais, incuráveis, próprias do indivíduo; condenação eterna que levou à crença da impossibilidade de se introduzir qualquer ação de promoção de desenvolvimento. Analisou também contribuições do conhecimento produzido pela Etologia, pela Psicologia Social, pela Análise do Comportamento, bem como avanços conceituais promovidos na década de 1970 pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), que ampliou a consideração de outros fatores e instâncias responsáveis pela efetiva construção do status de deficiente.

Ao abrir a importante discussão sobre a deficiência enquanto condição, deu sua grande contribuição, movimentando a atenção para o contexto sociocultural em que a pessoa se encontra inserida. Focalizou, em seus estudos, o contexto familiar, o contexto educacional, o sistema de saúde e os grilhões apostos à pessoa deficiente em cada instância social. Mostrou de forma didaticamente acessível e simples que estes criam, mantêm e fortalecem a limitação da pessoa por meio de “ações institucionais inoperantes, limitadas, negligentes e omissas”.

Com muita clareza e propriedade, Omote refletiu sobre caminhos velados por meio dos quais os contextos sociais desviam suas falhas e problemas ao sujeito, fazendo deste o “culpado” de sua própria vitimização. Reconheceu que condições biológicas determinam limites na ação do sujeito, mas expandiu grandemente a análise ao apontar o peso das instâncias sociais como espaços determinantes na criação de condições sociais incapacitantes.

A diferença que se torna desvio

Omote reflete sobre a diversidade enquanto atributo próprio da constituição do universo humano. Mostra que sua qualificação, entretanto, se realiza no âmbito das relações sociais próprias do meio em que vive. Embora não seja um desvio em si, a característica individual assim então se torna, não a partir de gabarito estatístico, objetivo, mas sim de um processo social externo de qualificação ou desqualificação da pessoa.

Do desvio à estigmatização

Omote discute que diferenças, quando olhadas, avaliadas e desqualificadas pelas lentes das crenças, valores e critérios sociais irrealistas, se

tornam sinais, **marcas sociais de inferioridade e desvalorização social**. De condição contingencial, o desvio institucionaliza-se ainda mais e legitima-se, por meio da criação de categorias e nomenclaturas técnicas que, sob a aparência da especificidade na identificação e no trato da diferença, na realidade, marcam e estigmatizam a pessoa como inferior e desimportante. Assim, fatores sociais, políticos e econômicos tornam-se determinantes e agentes do processo de estigmatização, cujo porto final é a oficial e aparentemente justificada segregação e gradativa exclusão.

Outra dimensão de sua contribuição manifesta-se em estudos que publicou e que se encontram no Volume 2 desta Coleção. Nestes, Omote focalizou e investigou o efeito de diferentes variáveis presentes no processo de percepção individual e coletiva da realidade social, presentes também no processo de construção do desvio, do estigma e consequente desqualificação social.

Assim, contribuiu para a compreensão da exclusão enquanto processo complexo, que se manifesta no contexto social macro, mas que é construído na atuação conjunta da estrutura e organização sociopolítico-econômicas e se efetiva na ação de indivíduos, que reproduzem acriticamente os valores, crenças e propósitos (explícitos e velados) próprios de cada sociedade.

Nesses estudos, investigou variáveis específicas, na busca de compreender como estas afetam a ação dos indivíduos na percepção, qualificação, expectativas e prognóstico quanto ao outro.

Alguns desses estudos encontram-se publicados no Volume 2, tais como outros sobre efeitos e consequências da **atratividade física facial** sobre a percepção de outras qualidades do sujeito, sobre a percepção de deficiências no outro e sobre prognósticos quanto ao outro. Diversos estudos da época já mostravam que a atratividade física facial pode influenciar a avaliação que pessoas fazem do comportamento e da competência de outros, em diferentes situações. Os estudos desenvolvidos por Omote confirmaram tais dados, ao mostrar que a atratividade física facial da criança influencia decisivamente a percepção de outros quanto à presença de deficiência nela e também está associada à atribuição de maior número de adjetivos positivos, quando a criança tem alta AFF.

Estereótipos também foram tema de estudo. Nessa categoria, Omote mostrou que estes circulam no campo das percepções generalizadas que as “pessoas não deficientes” têm das deficientes, no vasto contexto das relações sociais. Apontou ainda a importância de se focalizar esse contexto, já que é nele que se qualifica a atribuição de significados de uns e de outros. Estes se transformam em rótulos, que afetam e determinam a qualificação da deficiência e seus efeitos na avaliação de desempenho e atribuição de notas.

A História é uma testemunha fantástica. Nesse caso, traz em seu bojo a comprovação da ação acadêmica transformadora de Sadao Omote. Em diferentes pontos históricos de sua produção, observam-se alertas e recomendações que anos depois se mostraram norteadoras de grandes mudanças nos focos temáticos da investigação científica.

Dentre tais recomendações, pode-se encontrar a necessidade de analisar o contexto em que a deficiência se manifesta, o papel e efeitos da ação da audiência social, as práticas sociais e educacionais limitantes, as categorizações das deficiências e a universalização metodológica, as estratégias que pedem do indivíduo o que ele não tem, deixando de fazer solicitações ajustadas a suas potencialidades, dentre muitos outros aspectos constantes nos diferentes.

Em artigo publicado em 2003, na Revista Brasileira de Educação Especial (v. 9, n. 1, p. 25-38), registrou que já se delineava uma nova tendência de se focalizar o meio social na investigação científica; apontou também uma redução no uso de categorias distintas no trato da deficiência, baseadas em áreas do comprometimento, conforme anteriormente sugerido em publicações de anos atrás.

Sadao Omote é um observador e pensador crítico que, desde a década de 1970, passou a liderar a produção de conhecimento e de transformação social, no que se refere à concepção da deficiência, aos determinantes da deficiência, à relação entre diferença, deficiência e estigma, às relações sociais e ao trato dado pela sociedade aos estigmatizados e segregados, em especial às pessoas com deficiência.

Embora sua contribuição não se restrinja aos artigos constantes dos Volumes 1 e 2 desta coleção, penso que o fio que representa a jornada percorrida pelo seu pensar se encontra neles bem representado.

Ao se olhar em perspectiva histórica e epistemológica, é essencial, justo e necessário pontuar e clarificar que Omote, no conjunto de sua obra, abriu e expandiu um amplo espaço epistemológico, iluminando o panorama para ações transformadoras em todos os âmbitos da sociedade brasileira, numa amplitude que excedeu em muito seu foco socioeducacional, já que focalizou, em sua produção, estruturas tais como as relações familiares, as relações sociais em geral, o processo e a estrutura educacional, a atenção e as relações no trato à saúde, o mundo do trabalho e emprego, direitos legais e justiça.

Um curioso determinado e incansável, com seu silêncio parcimonioso, provocou um ruído estrondoso na vida de muitos brasileiros e na sociedade brasileira: na das pessoas com deficiência e seus familiares, na de seus alunos, na de educadores e na de profissionais em todas as áreas da atenção às pessoas com deficiência. Da década de 1970 até hoje,

o Brasil conquistou muitos avanços, mas outros muitos ainda há para se conquistar. Todos os beneficiados nesse processo devem agradecimento à dedicação do educador e pesquisador Sadao Omote, homem notável que com humildade caminhou, ensinou, influenciou, provocou e desenvolveu outros profissionais que continuam pavimentando a longa estrada de uma realidade de relações sociais mais humana, competente e justa.

Em julho de 2021

Maria Salete Fabi Aranha

Introdução

Como o subtítulo deste volume sugere, estão reunidos nove artigos, todos relatos de pesquisa, que trazem diferentes evidências do processo social de construção de conhecimentos. São pequenos estudos que evidenciam como os conhecimentos (evidentemente não científicos, poderiam ser referidos como crenças) a respeito de um determinado objeto podem ser construídos a partir de alguma experiência ou suposições fundadas em estereótipos.

Os relatos descrevem experimentos que evidenciam a percepção de uma relação entre variáveis que parecem não guardar nenhuma conexão lógica. A percepção de aspectos da realidade é o ponto de partida para a compreensão dela e construção de conhecimento a seu respeito. Naturalmente, a percepção não se refere exatamente à apreensão da realidade, mas também à projeção de determinadas qualidades a essa realidade para então apreendê-la.

Na sequência, os relatos dos Capítulos 2 e 3 descrevem estudos acerca de estereótipos a respeito de pessoas com deficiência mental, visual, auditiva ou física. Fica evidente como o mero rótulo verbal pode mobilizar muitas crenças a respeito da pessoa rotulada. Uma característica tipicamente humana é construir conhecimentos (crenças) capazes de nortear a conduta na diversidade de pessoas diferentes umas das outras, por meio da categorização e tipificação. Os conhecimentos iniciais, às vezes persistentes, baseiam-se em um número limitado de características das pessoas que compõem cada categoria, as quais tendem a ser supergeneralizadas, criando a ilusão de homogeneidade entre as pessoas assim categorizadas. Essa lista de qualidades que presumidamente caracterizam as pessoas pertencentes a uma mesma categoria é prontamente reconhecida por outras pessoas, revelando a consensualidade dos estereótipos.

As características físicas corporais também afetam a percepção de estados subjetivos, como nos estereótipos amplamente conhecidos associados à cor da pele, obesidade, nanismo etc. Assim, as crianças cujas faces foram avaliadas como atraentes foram percebidas mais favoravelmente que as de faces avaliadas como menos atraentes, tendo recebido mais indicação de qualidades positivas. Um estudo isoladamente não assegura que as qualidades positivas foram percebidas nas faces das crianças em função estritamente da sua atratividade física, mas outros estudos, inclusive três

deles apresentados nos Capítulos 4, 5 e 6, evidenciam uma relação sistemática entre a atratividade física facial e uma série de qualidades presumidamente portadas por essas pessoas.

Os estudos relatados nos Capítulos 4, 5 e 6 evidenciam que as faces menos atraentes são associadas a deficiências e as faces atraentes à normalidade. Apesar dessa tendência, a realidade revela que, mesmo crianças com face atraente, podem ser deficientes. Essa associação entre face atraente e deficiência cria um estado psicológico conhecido por dissonância cognitiva (FESTINGER, 1957). A dissonância cognitiva é um estado psicológico desconfortável que leva a pessoa a buscar alguma solução. O estudo descrito no Capítulo 6 mostra claramente que essa dissonância cognitiva é resolvida por meio de uma terceira cognição, a de que uma criança de face atraente tem melhor prognóstico, isto é, condição de tirar melhor proveito da terapia.

Quando uma pessoa toma conhecimento da deficiência de alguém, uma das primeiras questões levantadas diz respeito à gravidade do acometimento, que não é possível ser avaliada prontamente e de modo simples. A tendência das pessoas comuns é a de avaliar a gravidade do acometimento por meio de indicadores imediatamente evidentes, que, no seu imaginário, se associam ao grau de comprometimento. O estudo relatado no Capítulo 7 põe em evidência como a informação sobre a extensão do acometimento (limitação apenas nos membros superiores ou nos membros inferiores e superiores) e a modalidade de atendimento educacional (em classe comum ou em classe especial) podem afetar o julgamento que as pessoas fazem da gravidade do comprometimento.

O Capítulo 8 relata um estudo no qual foram evidenciadas as diferenças na percepção e expectativas, por parte de professores e familiares, acerca do desempenho de estudantes com deficiência física em relação à atividade de tarefa de casa. O desencontro entre a percepção e expectativas dos professores e as dos familiares levanta um possível problema de falta de entrosamento entre as partes, dificultando ou mesmo impedindo a parceria colaborativa, tão necessária na educação de crianças e adolescentes, em especial quando apresentam dificuldades especiais, como aquelas decorrentes das deficiências. Esse desencontro pode dar origem a dificuldades que não guardam necessariamente uma relação direta com a deficiência que a criança possui.

Nessa linha de reflexões, as avaliações feitas acerca do desempenho escolar de uma criança podem ser afetadas por variáveis estranhas à sua competência escolar. O último capítulo deste volume traz evidências de que até mesmo a nota atribuída a uma redação pode variar amplamente conforme diferentes caracterizações do suposto autor. As mesmas redações, dependendo da caracterização que fora feita do suposto autor, rece-

beram notas altas ou baixas, variando de 3 a 10! Essa variação certamente se reduziria se fossem fornecidos indicadores com base nos quais as redações deveriam ter sido avaliadas.

O Volume 2 da Coleção deixa uma mensagem não explicitada, mas essencial para a construção de conhecimento científico: a de que, além de reflexões e análises críticas, evidências empíricas obtidas por meio de pesquisas bem conduzidas são fundamentais no processo de construção de conhecimento científico.

Referência

FESTINGER, L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1957.

Efeitos de um rótulo verbal estigmatizante sobre a percepção de emoções^{1,2}

A utilização de rótulos verbais, com referência a crianças excepcionais, tem sido criticada ultimamente. Entre os educadores especializados, há grande consenso de que rótulos verbais como “deficiente mental” ou “retardado mental” podem exercer efeitos negativos sobre a criança rotulada, prejudicando-a por um longo período de tempo e influenciando as relações sociais por ela mantidas fora da escola (BARTEL; GUSKIN, 1980; DUNN, 1968; JONES, 1972). Entretanto, numa revisão da literatura sobre esse assunto, MacMillan, Jones e Aloia (1974) não puderam constatar evidências conclusivas de efeitos devastadores e duradouros da rotulagem. Esses autores concluíram também que as pesquisas examinadas não refletiam a complexidade da maneira como o rótulo opera.

Há, na realidade, muitas questões envolvidas no problema de rotulagem, as quais não foram suficientemente bem analisadas nas pesquisas que trataram dos efeitos do rótulo:

(a) insatisfação dos educadores especializados devido à ineficácia de classes especiais para deficientes mentais (DUNN, 1968; KERN; PFAEFFLE, 1962; RUBIN; KRUS; BALLOU, 1973);

(b) inadequação do processo de identificação de crianças deficientes mentais, baseado em testes psicológicos que muitos autores consideram enviesados no sentido de aumentar desproporcionalmente o número de crianças desprivilegiadas identificadas como deficientes mentais (MERCER, 1973, 1975; NEER *et al.*, 1973);

(c) a criança que não acompanha as atividades da classe regular pode ser ridicularizada e desenvolver autorrotulagem, e nesse caso a colocação em classe especial só confirmaria o rótulo desenvolvido pela própria criança, não se constituindo em nenhuma novidade especial (BEGAB, 1975);

1 Texto original: OMOTE, Sadao. Efeitos de um rótulo verbal estigmatizante sobre a percepção de emoções. *Revista Marco*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 89-103, 1983. ([Link externo](#)).

2 Registramos nossos agradecimentos aos professores Arnaldo A. Penazzo e Ema Otta, que nos auxiliaram na coleta de parte dos dados; à professora Alice Kehdi Naime, que nos auxiliou na tabulação de parte dos dados; e ao professor doutor João Bosco da Costa Azevedo, que leu os originais e nos forneceu valiosas correções e sugestões.

(d) os rótulos podem exercer efeitos sobre o comportamento dos outros em interação com a criança rotulada, podendo levá-los não só a baixarem as expectativas em relação a essa criança, como também a ajustarem-nas às reais condições dela etc.

Essas questões, quando não são devidamente consideradas, podem levar a confusões na identificação dos efeitos da rotulagem e na interpretação dos resultados de pesquisas.

Embora muitos autores venham combatendo o uso de rótulos verbais, a questão dos efeitos maléficos sobre os indivíduos rotulados está longe de ser conclusivamente esclarecida. Os rótulos são necessários para facilitar a comunicação sobre indivíduos ou categorias de indivíduos. Os rótulos em si não podem ser nocivos, embora comportem perigos e abusos potenciais. Os abusos podem ocorrer, segundo Pfeiffer (1980), quando os serviços especializados, com o intuito de maximizar a experiência psicoeducacional de todas as crianças excepcionais, fazem da rotulagem o seu alvo primário. Begab (1975) apontou que não se podem abandonar os serviços especializados destinados aos deficientes mentais com base nos supostos efeitos maléficos do rótulo. Para esse autor, a tarefa dos educadores especializados consiste em reconhecer as limitações informativas do rótulo, aplicá-lo de forma adequadamente diferenciada e assegurar que os serviços oferecidos não sejam inferiores em qualidade comparativamente àqueles de que o indivíduo se beneficiava antes de ser rotulado. A rotulagem pode, aparentemente, ter até mesmo efeitos benéficos. Bartel e Guskin (1980) reconheceram que a rotulagem tem vantagem potencial, no sentido de proteger a pessoa rotulada de maus-tratos. Edgerton e Sabagh (1962) puderam verificar que a colocação em uma instituição especializada, como resultado da rotulagem de um indivíduo como deficiente mental, pode levá-lo a melhorar o seu autoconceito, na medida em que pode se comparar com pares mais gravemente prejudicados.

No nosso meio, verificamos uma tendência até abusiva de resumir num rótulo verbal toda a complexa condição de uma criança considerada deficiente mental. De um lado, encontrar um rótulo diagnóstico parece constituir-se em um objetivo em si mesmo do diagnóstico e até certo alívio para os profissionais e pais (OMOTE, 1980). De outro lado, uma vez atribuído um rótulo verbal a uma criança, numa comunidade escolar, esta parece determinar uma série de providências que garantem a preservação daquele rótulo, mesmo quando a criança apresenta evidências comportamentais incongruentes com as expectativas associadas àquele rótulo (SCHNEIDER, 1974). Ou, ainda, pode haver reconhecimento expresso por parte dos educadores de que a criança encaminhada à classe especial não é

deficiente mental, e, no entanto, serem desenvolvidas atividades próprias de um currículo para alunos deficientes mentais (PASCHOALICK, 1981).

As pesquisas sobre a rotulagem têm abordado duas ordens de consequências: uma de efeito direto sobre algum aspecto do indivíduo rotulado e outra de efeito indireto por meio da influência sobre as pessoas que mantêm interação com o indivíduo rotulado (MACMILLAN; JONES; ALOIA, 1974). A presente pesquisa tem o propósito de investigar os efeitos do rótulo “deficiente mental” sobre a percepção que os outros têm de estados emocionais e subjetivos das crianças rotuladas. Trata-se de uma pesquisa de julgamento da expressão facial (EKMAN; FRIESEN; ELLSWORTH, 1972) para estudar como o rótulo verbal estigmatizante que contextualiza a expressão facial pode influenciar a percepção de estados emocionais e subjetivos.

Método

Sujeitos

Foram utilizados 148 sujeitos de ambos os sexos, estudantes universitários dos Cursos de Psicologia, Serviço Social, Pedagogia e Letras.

Material

Serviram como estímulos fotografias de 3x4 cm coloridas e em preto e branco e slides coloridos de diversas crianças brancas e negras do sexo masculino, de frente e mostrando apenas a cabeça e o pescoço. Foram escolhidas expressões faciais que, aparentemente, não correspondiam a nenhuma emoção em particular, de modo evidente. Foi utilizado um caderno de questões contendo duas escalas: Escala de Emoções e Escala de Estados Subjetivos.

Procedimento

A presente pesquisa utilizou, na realidade, três grupos de sujeitos, com pequenas variações na apresentação dos estímulos; um grupo era constituído de 20 sujeitos, e a esses foram apresentadas fotografias coloridas de duas crianças, uma branca e outra negra; o segundo grupo era constituído de 56 sujeitos, aos quais foram apresentadas projeções de slides de duas crianças, uma branca e outra negra, diferentes daquelas apresentadas ao primeiro grupo; e o terceiro grupo era constituído de 72 sujeitos, aos quais foram apresentadas fotografias em preto e branco de diversas crianças brancas e negras, e, nesse grupo, cada sujeito viu a fotografia de apenas uma criança. Como esses três grupos forneceram respostas muito semelhantes, foram reunidos para fins de análise dos dados.

O procedimento consistiu, basicamente, em apresentar a cada sujeito uma fotografia ou projeção de slide de uma criança com a expressão facial mais ou menos neutra, para que respondesse à Escala de Emoções e à Escala de Estados Subjetivos. Terminada essa tarefa, foi apresentada uma fotografia ou projeção de slide de outra criança, e cada sujeito respondeu às mesmas escalas em função dessa segunda criança. Uma dessas crianças era branca e a outra, negra.

A apresentação da expressão facial de uma criança era acompanhada pela descrição: “Esta criança, do sexo masculino, tem nove anos e, depois de ter sido reprovada dois anos consecutivamente na primeira série, começou a frequentar classe especial para deficientes mentais educáveis, desde o início deste ano. Na classe especial tem conseguido acompanhar as atividades dadas pela professora”. A expressão facial da outra criança era acompanhada pela descrição: “Esta criança do sexo masculino tem nove anos e está frequentando este ano a terceira série. Na sua classe tem conseguido acompanhar as atividades normais dadas pela professora”. Para metade dos 76 sujeitos que compuseram os dois primeiros grupos, uma criança foi caracterizada como “deficiente mental” e a outra criança, como “normal”. Para a outra metade, essa condição foi invertida, de maneira a assegurar que a mesma criança fosse vista como “deficiente mental” ou como “normal” por um número igual de sujeitos. Para os 72 sujeitos do terceiro grupo, foi apresentada apenas a expressão facial de uma criança, caracterizada ou como “deficiente mental” ou como “normal”, assegurando sempre que a mesma criança fosse vista por um número igual de sujeitos nas duas condições.

A Escala de Emoções consistia em seis estados emocionais: medo, felicidade, tristeza, raiva, desprezo e interesse. Cada emoção foi julgada numa escala de quatro pontos, de 0 a 3. O ponto “0” correspondia a *não estar sentindo*; “1”, a *estar sentindo muito levemente*; “2”, a *estar sentindo mais ou menos ou normalmente*; e “3”, a *estar sentindo muito fortemente*.

A Escala de Estados Subjetivos consistia de 30 locuções que denotavam estados subjetivos variados, e a tarefa dos sujeitos foi a de assinalar para cada locução se a criança estava sentindo ou não o estado subjetivo correspondente. Essa lista de locuções foi elaborada da seguinte maneira: inicialmente, foram escolhidas, da lista de 370 locuções utilizadas por Engelmann (1972), 119 locuções cujos estados subjetivos pareciam poder se aplicar na caracterização de deficientes mentais e que fossem suficientemente variadas; essas 119 locuções foram fornecidas a 12 juízes (professores universitários das áreas de Educação e de Educação Especial), para que indicassem, para cada uma das locuções, um dos seis estados emocionais utilizados na Escala de Emoções, como também se esse estado subjetivo,

quando manifestado por uma pessoa, seria considerado bom (positivo) ou mau (negativo) na nossa sociedade. Por fim, foram escolhidas 30 locuções que correspondiam a um dos seis estados emocionais.

Nessa escolha final, foi adotado o critério de concordância por parte de pelo menos 10 dos 12 juízes (83%) tanto no julgamento de estados emocionais correspondentes quanto no julgamento da valência dos estados subjetivos denotados pelas locuções. Dessas 30 locuções, 15 foram consideradas pelos juízes como denotando estados subjetivos positivos e 15, negativos. Dez locuções foram consideradas como denotando estados subjetivos correspondentes a “felicidade”; cinco, a “interesse”; cinco, a “tristeza”; quatro, a “raiva”; quatro, a “medo”; e duas, a “desprezo”. Os estados emocionais “felicidade” e “interesse” foram considerados positivos, e os demais estados considerados negativos.

Resultados

As frequências com que cada emoção foi assinalada, sob a condição “deficiente mental” e sob a condição “normal”, se encontram na Tabela 1. As respostas “1”, “2” e “3” da Escala de Emoções foram reunidas para efeito de análise, embora correspondessem a diferentes intensidades com que, segundo a percepção dos sujeitos, as crianças estavam expressando a emoção.

Tabela 1 Assinalamento de emoções.

emoções	condição “deficiente mental”		condição “normal”	
	resposta “0”	resposta “1” a “3”	resposta “0”	resposta “1” a “3”
medo	39	73	80	32 (*)
felicidade	74	38	24	88 (*)
tristeza	16	96	62	50 (*)
raiva	74	38	98	14 (*)
desprezo	53	59	84	28 (*)
interesse	48	64	14	98 (*)

(*) $p < 0,001$

Fonte: elaboração própria.

Os estados emocionais que haviam sido considerados pelos juízes como negativos e indesejáveis (“medo”, “tristeza”, “raiva” e “desprezo”) foram percebidos mais frequentemente nas expressões faciais das crianças na condição “deficiente mental” do que na condição “normal”. Em cada um desses estados emocionais, a diferença entre as frequências obtidas nas

duas condições é significativa ($p < 0,001$). Reversamente, os estados emocionais considerados pelos juízes como positivos e desejáveis (“felicidade” e “interesse”) foram mais frequentemente percebidos na condição “normal” que na condição “deficiente mental” ($p < 0,001$).

As frequências totais que correspondem à percepção, por parte dos sujeitos, dos estados subjetivos positivos e negativos nas expressões faciais das crianças, tanto sob a condição “deficiente mental” quando sob a condição “normal”, se encontram na Tabela 2.

Tabela 2 Frequência de percepção dos estados subjetivos denotados pelas locuções.

<i>estados subjetivos</i>	<i>condição “deficiente mental”</i>	<i>condição “normal”</i>
positivos	514	997 (*)
negativos	661	330 (*)

(*) $p < 0,001$

Fonte: elaboração própria.

Mais uma vez se evidenciou aqui o efeito do contexto sobre a percepção de expressões faciais. Os sujeitos perceberam os estados subjetivos negativamente mais na condição “deficiente mental” que na condição “normal” ($p < 0,001$). Reversamente, os estados subjetivos positivos foram percebidos significativamente mais na condição “normal” que na condição “deficiente mental” ($p < 0,001$).

Cada locução utilizada na Escala de Estados Subjetivos corresponde, segundo os juízes, a um dos estados emocionais da Escala de Emoções. Portanto, as respostas assinaladas naquela escala foram categorizadas de acordo com as emoções correspondentes. A Tabela 3 mostra as frequências com que os sujeitos perceberam as emoções, por intermédio dos estados subjetivos denotados por 30 locuções, nas expressões faciais tanto na condição “normal” quanto na condição “deficiente mental”. A análise dessa tabela revelou que os sujeitos perceberam cada uma das emoções consideradas negativas significativamente mais na condição “deficiente mental” que na condição “normal” ($p < 0,001$). Além disso, os sujeitos perceberam cada uma das emoções consideradas positivas significativamente mais na condição “normal” que na condição “deficiente mental” ($p < 0,001$).

Tabela 3 Percepção das emoções por meio da Escala de Estados subjetivos.

<i>emoções</i>	<i>condição "deficiente mental"</i>	<i>condição "normal"</i>
medo	136	77 (*)
felicidade	273	615 (*)
tristeza	341	173 (*)
raiva	109	47 (*)
desprezo	74	37 (*)
interesse	241	381 (*)

(*) $p < 0,001$

Fonte: elaboração própria.

Utilizando apenas as respostas dadas à Escala de Emoções, foram separadas as frequências com que as emoções foram percebidas nas expressões de crianças brancas daquelas relativas a crianças negras, a fim de examinar se o rótulo “deficiente mental” exerceu efeitos diferenciais em função da cor da pele das crianças. Essas comparações encontram-se nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 Percepção das emoções em função da cor da criança.

<i>emoções</i>	<i>condição "deficiente mental"</i>		<i>condição "normal"</i>	
	<i>criança negra</i>	<i>criança branca</i>	<i>criança negra</i>	<i>criança branca</i>
medo	45	28 (*)	19	13
felicidade	23	15	32	56 (**)
tristeza	63	33 (***)	24	26
raiva	23	15	4	10
desprezo	37	22	12	16
interesse	43	21 (***)	37	61 (**)

(*) $p < 0,05$ (**) $p < 0,02$ (***) $p < 0,01$

Fonte: elaboração própria.

Tabela 5 Percepção das emoções em função da cor da criança.

emoções	criança negra		criança branca	
	condição "deficiente mental"	condição "normal"	condição "deficiente mental"	condição "normal"
medo	45	19 (**)	28	13 (*)
felicidade	23	32	15	56 (***)
tristeza	63	24 (***)	33	26
raiva	23	4 (***)	15	10
desprezo	37	12 (***)	22	16
interesse	43	37	21	61 (***)

(*) $p < 0,02$ (**) $p < 0,01$ (***) $p < 0,001$

Fonte: elaboração própria.

O exame da Tabela 4 revela que, sob o mesmo tratamento, as expressões faciais de crianças negras foram percebidas diferentemente das de crianças brancas. Na condição "normal", as frequências com que as emoções negativas foram percebidas em crianças negras não diferem significativamente das frequências relativas a crianças brancas. Entretanto as emoções positivas foram percebidas nas expressões faciais de crianças brancas significativamente mais que nas de crianças negras ($p < 0,02$). Por outro lado, na condição "deficiente mental", as emoções negativas "medo" e "tristeza" foram percebidas nas expressões faciais de crianças negras significativamente mais que nas de crianças brancas ($p < 0,05$ e $p < 0,01$, respectivamente). Além disso, sob a condição de "deficiente mental" a emoção positiva "interesse" foi percebida significativamente mais nas expressões faciais de crianças negras que nas de crianças brancas ($p < 0,01$).

O rótulo "deficiente mental" parece ter exercido efeito diferencial na percepção de estados emocionais nas expressões faciais de crianças negras e brancas. Na Tabela 5, pode-se verificar que as emoções positivas "felicidade" e "interesse" foram percebidas nas expressões faciais de crianças brancas significativamente mais na condição "normal" que na condição "deficiente mental" ($p < 0,001$). Entretanto essa diferença não é significativa com relação a crianças negras. Além disso, as emoções negativas "tristeza", "raiva" e "desprezo" foram percebidas nas expressões faciais de crianças negras significativamente mais na condição "deficiente mental" que na condição "normal" ($p < 0,001$), enquanto para crianças brancas a diferença

não é significativa. Apenas a emoção negativa “medo” foi percebida significativamente mais na condição “deficiente mental” que na condição “normal” nas expressões faciais tanto de crianças negras quanto de crianças brancas ($p < 0,01$ e $p < 0,02$, respectivamente).

Discussão

Os resultados encontrados evidenciaram, de um modo geral, que o rótulo “deficiente mental”, o qual foi utilizado como um contexto para julgamento de expressões faciais de crianças, exerceu efeitos sobre a percepção de estados emocionais e subjetivos. Esses efeitos operaram no sentido de que, quando era sobreposto esse rótulo nas expressões faciais de crianças, os sujeitos perceberam mais frequentemente as emoções consideradas negativas e menos frequentemente as emoções consideradas positivas, comparativamente às mesmas expressões faciais não acompanhadas desse rótulo. Esses resultados foram confirmados, como mostra a Tabela 3, quando as respostas dadas pelos sujeitos à Escala de Estados Subjetivos foram categorizadas em emoções, as quais foram consideradas como sendo correspondentes aos estados subjetivos dessa escala pelos juízes.

A análise das respostas dos sujeitos, sem discriminar a cor da pele das crianças, indica a possibilidade de que o rótulo “deficiente mental” possa exercer efeitos prejudiciais sobre as crianças rotuladas, por meio das interações com os outros que as percebem como sujeitos de estados emocionais e subjetivos negativos, podendo implicar certo tratamento distintivamente restritivo a essas crianças. Essa impressão inicial formada acerca das crianças rotuladas pode ser modificada, na medida em que sejam mantidos contatos diretos com elas. Entretanto podem ser operados diferentes mecanismos para estabilizar o estereótipo, no sentido de se preservar a impressão inicial (GOFFMAN, 1975; SCHNEIDER, 1974). Além disso, há na literatura uma vasta evidência que sugere a possibilidade de que os estados emocionais e subjetivos percebidos em crianças caracterizadas como “deficientes mentais” venham a ser efetivamente apresentados por elas, na medida em que forem percebidas e tratadas como sujeitos desses estados. Uma interpretação corrente para essa ocorrência é baseada na conhecida noção de profecia autorrealizadora (ERIKSON, 1962; ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

Efeitos interessantes do rótulo “deficiente mental” foram observados quando foi comparada a percepção que os sujeitos tiveram das expressões faciais de crianças brancas com aquela relativa a crianças negras. Sob a condição “normal”, as emoções positivas “felicidade” e “interesse” foram percebidas significativamente mais nas expressões faciais de crianças brancas que nas de crianças negras, o que poderia sugerir a possibilidade

de que as expressões faciais de crianças negras, utilizadas nesta pesquisa, estivessem expressando menos essas emoções do que as de crianças brancas. Entretanto, embora não seja possível responder conclusivamente, por não ter havido rigoroso controle prévio da equivalência da expressividade facial das fotografias e slides utilizados, pode-se sugerir uma interpretação alternativa: o estereótipo do negro e o do branco podem ter influenciado diferentemente a percepção das emoções positivas “felicidade” e “interesse”. Aparentemente os resultados obtidos sob a condição “deficiente mental”, constantes da Tabela 4, e as comparações feitas na Tabela 5 apoiam a interpretação de que as características raciais das crianças podem influenciar de que modo e quanto o rótulo “deficiente mental” exerce efeitos sobre a percepção que os outros têm dos estados emocionais dessas crianças.

Guskin (1962) sugeriu que talvez os efeitos do rótulo “deficiente mental” sobre a percepção que os outros têm da criança rotulada dependessem de duas condições a serem satisfeitas: (1) importantes pistas de subnormalidade apresentadas pela própria criança, (2) devendo tais pistas ser ambíguas em suas implicações. Nessa conexão se poderia supor que as características raciais das crianças fornecessem pistas de subnormalidade, ambíguas em suas implicações, como aparentemente atestaram as pesquisas que demonstraram a existência de tendenciosidades étnico-culturais e socioeconômicas do processo de identificação de alunos deficientes mentais, desde a suspeita inicial até a confirmação dessa suspeita (MERCER, 1973, 1975; NEER *et al.*, 1973; RUBIN; KRUS; BALLOW, 1973).

Um dado interessante foi notado em relação à emoção “interesse”. Ao contrário do que se esperaria da tendência geral observada, essa emoção foi percebida, sob a condição “deficiência mental”, mais frequentemente em crianças negras do que em crianças brancas ($p < 0,01$), conforme Tabela 4. Além disso, com relação a crianças negras, a frequência obtida na condição “deficiente mental” é superior à da condição “normal”, embora a diferença não fosse significativa, enquanto, em relação a crianças brancas, a diferença entre a condição “deficiente mental” e a condição “normal” é altamente significativa a favor da segunda condição ($p < 0,001$), conforme Tabela 5.

Verificou-se que, sem o rótulo “deficiente mental”, os sujeitos perceberam muito mais “interesse” na expressão facial de crianças brancas (61) do que na de crianças negras (37). Nessas mesmas expressões faciais, quando estas foram contextualizadas pelo rótulo “deficiente mental”, os sujeitos perceberam muito menos “interesse” nas crianças brancas (21), mas perceberam um pouco mais “interesse” nas crianças negras (43). Esse resultado pode estar ilustrando a possibilidade levantada por Bartel e Guskin (1980) e por MacMillan, Jones e Aloia (1974) de que o rótulo pode

ter uma função protetora, no sentido de despertar nos outros atitudes altruísticas e reduzir as exigências em relação à pessoa rotulada. Por que, no entanto, isso estaria ocorrendo apenas em relação às crianças negras? Uma interpretação é que, nesta pesquisa, apenas a combinação de dois estereótipos provavelmente negativos tivesse sido capaz de provocar tal possibilidade. Estariam, assim, operando dois critérios de julgamento por parte dos sujeitos. Admitida tal possibilidade, parece compreensível que esse resultado tivesse sido verificado justamente em relação a “interesse”. A emoção “interesse”, dentre as utilizadas aqui, parece ser a mais estreitamente ligada à condição de deficiência mental, na qual tendem a ser apontadas como características falta de atenção, dificuldade em obter e processar informações, falta de interesse em geral etc.

Algo semelhante ocorreu também em relação à emoção positiva “felicidade”. Sob a condição “normal”, conforme Tabela 4, os sujeitos perceberam a emoção significativamente mais em crianças brancas do que em crianças negras ($p < 0,02$). Entretanto, sob a condição “deficiente mental”, essa emoção foi percebida mais em crianças negras do que em crianças brancas, embora a diferença não fosse significativa. Talvez a interpretação sugerida em relação a “interesse” não pudesse ser aqui aplicada. Aparentemente, segundo a percepção dos sujeitos, a deficiência mental causa enorme infelicidade para crianças brancas, mas não tanto para crianças negras.

A presente pesquisa não pretendeu responder a questões relativas a efeitos diretos do rótulo “deficiente mental” sobre a pessoa rotulada. Em vez disso, evidenciou que esse rótulo exerceu efeitos sobre a percepção que os outros têm dos estados emocionais e subjetivos nas expressões faciais de crianças rotuladas. Embora muitas outras pesquisas sejam necessárias para esclarecer questões específicas, parece razoável admitir, por ora, que essa percepção diferenciada das crianças rotuladas possa alterar a natureza das relações mantidas por sujeitos em relação a essas crianças e que, dessa maneira, possa resultar em algum prejuízo para elas. Os achados podem sugerir também a necessidade de que, na formação de educadores especializados e outros profissionais ligados à educação de excepcionais, seja levada em conta uma importante área de intervenção: a percepção que as pessoas têm de diversos aspectos do indivíduo deficiente.

Referências

BARTEL, N. R.; GUSKIN, S. L. A Handicap As a Social Phenomenon. In: CRUICKSHANK, W. M. (ed.). *Psychology of Exceptional Children and Youth*. 4. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980. p. 45-73.

BEGAB, M. J. The Mentally Retarded and Society: Trends and Issues. In: BEGAB, M. J.; RICHARDSON, S. A. (ed.). *The Mentally Retarded and Society: A Social Science Perspective*. Baltimore: University Park Press, 1975. p. 3-32.

DUNN, L. M. Special Education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, v. 35, p. 5-22, 1968.

EDGERTON, R. B.; SABAGH, G. From mortification to aggrandizement: Changing self-concepts in the careers of the mentally retarded. *Psychiatry*, v. 25, p. 263-272, 1962.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V.; ELLSWORTH, P. *Emotion in the Human Face*. Nova York: Pergamon Press, 1972.

ENGELMANN, A. *Uma Tentativa de Classificação de Relatos Verbais de Estados Subjetivos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

ERIKSON, K. T. Notes on the sociology of deviance. *Social Problems*, v. 9, p. 307-314, 1962.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GUSKIN, S. L. The influence of labelling upon the perception of subnormality in mentally defective children. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 67, p. 402-406, 1962.

JONES, R. L. Labels and stigma in special education. *Exceptional Children*, v. 38, p. 553-564, 1972.

KERN, W. H.; PFAEFFLE, H. A comparison of social adjustment of mentally retarded children in various educational settings. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 7, p. 407-413, 1962.

MACMILLAN, D. L.; JONES, R. L.; ALOIA, G. F. The mentally retarded label. A theoretical analysis and review of research. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 79, p. 241-261, 1974.

MERCER, J. R. *Labeling the Mentally Retarded*. Berkeley: University of California Press, 1973.

MERCER, J. R. Sociocultural Factors in Educational Labeling. In: BEGAB, M. J.; RICHARDSON, S. A. (ed.). *The Mentally Retarded and Society*. Baltimore: University Park Press, 1975. p. 141-157.

NEER, W. L. *et al.* Socio-economic bias in the diagnosis of mental retardation. *Exceptional Children*, v. 40, p. 38-39, 1973.

OMOTE, S. *Reações de Mães de Deficientes Mentais ao Reconhecimento da Condição dos Filhos Afetados: Um Estudo Psicológico*. Dissertação (Mestrado

em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças às Classes Especiais para Deficientes Mentais Desenvolvido nas Escolas de 1º Grau da Delegacia de Ensino de Marília*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.

PFEIFFER, S. I. The influence of diagnostic labeling on special education placement decisions. *Psychology in the Schools*, v. 17, p. 346-350, 1980.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

RUBIN, R. A.; KRUS, P.; BALLOW, B. Factors in special class placement. *Exceptional Children*, v. 39, p. 525-532, 1973.

SCHNEIDER, D. “Alunos Excepcionais”: Um Estudo de Caso de Desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e Divergência: Uma Crítica da Patologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. p. 52-81.

Estereótipos a respeito de pessoas deficientes¹

No campo de estudo das deficiências, as principais linhas de investigação orientam-se por um ponto de vista no qual a pessoa deficiente é vista como portadora de um conjunto de características anatomofisiológicas e/ou psicológicas que, afinal, caracteriza seu quadro de deficiência. Assim, na maior parte das investigações, o foco de atenção recai sobre a pessoa deficiente, com descrição de suas características ou proposição de procedimentos que podem modificá-las. As pessoas deficientes têm sido sujeitos preferenciais nos estudos sobre as deficiências, sugerindo esse fato que o fenômeno da deficiência vem sendo encarado como se estivesse circunscrito no nível do indivíduo identificado e reconhecido como deficiente. Para se compreender o que é deficiência, acreditamos ser insuficiente estudar as características das pessoas identificadas como deficientes. Mais do que isso, é necessário estudar as suposições e crenças daqueles que reconhecem aquelas pessoas como sendo deficientes e que as tratam de modo distintivo.

Essa abordagem centrada na pessoa deficiente já demonstrou sobrejamente a sua utilidade na organização de serviços que têm a finalidade de atender os deficientes, treinando habilidades específicas e minimizando os efeitos específicos das incapacidades. Entretanto, quando são levantadas questões que vão além daquelas estritamente técnicas de como identificar os deficientes e como treinar determinadas habilidades, essa abordagem mostra-se inadequada.

A inadequação da abordagem centrada na pessoa deficiente reside principalmente na sua limitação para lidar com a dinâmica psicossocial que envolve a relação entre o deficiente e o não deficiente. Quando não é reconhecida essa limitação, a deficiência é estudada como se existisse por si só, instalada no organismo de alguém, isto é, como se determinadas pessoas – portadoras ou não de alguma incapacidade – fossem inerentemente deficientes e outras fossem inerentemente não deficientes, independentemente da significação que é conferida a essas condições e do fato de estas serem ou não conhecidas publicamente.

¹ Texto original: OMOTE, Sadao. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 22, p. 167-180, 1986. ([Link externo](#)).

Tal limitação decorre, em parte, da falta de um estudo crítico e profundo sobre a origem das crenças (aceitas como conhecimentos) acerca das deficiências. Nessa medida, esses conhecimentos podem ser aceitos como se descrevessem rigorosamente os diferentes aspectos das deficiências. Os usuários desses conhecimentos podem não estar suficientemente conscientes das inúmeras e complexas influências que a sua percepção das deficiências sofre, em função da sua história passada, dos seus modos de inserção na sociedade e de relação com os deficientes etc.

A articulação entre o objeto da percepção, os dados sensoriais e a percepção significativa (ou interpretação) ocorre de tal maneira que é ilícito considerar que o percepto tivesse correspondência isomórfica com o estímulo distal, isto é, o objeto da percepção tal como ele é. O processo de julgamento e interpretação que as pessoas comuns fazem das deficiências e das características dos deficientes deve ser incluído no estudo das deficiências como parte integrante e crucial do fenômeno.

As deficiências não podem ser concebidas apenas como alguma qualidade presente no organismo ou no comportamento de pessoas deficientes e ausente no organismo ou no comportamento de pessoas não deficientes. A distinção entre deficiência e não deficiência depende de algum critério ou padrão, e a identificação e o reconhecimento de alguém como sendo deficiente ou não deficiente dependem da aplicação desse critério ou padrão a pessoas particulares. A questão da escolha de um dado critério ou padrão como também a sua aplicação a pessoas específicas dependem das forças sociais prevaletentes no grupo ou organização em cujo interior a deficiência adquire um particular significado e se constitui num importante problema. Portanto, trata-se de uma questão antes política que lógica ou científica (médica, psicológica ou educacional).

As pessoas não deficientes organizam e administram seus conhecimentos sobre as deficiências, criando terminologias e categorias às quais as pessoas deficientes poderiam pertencer. Uma vez incluídas numa categoria sob um mesmo rótulo, tendem a ser atribuídas às pessoas deficientes as características previstas nos membros dessa categoria. O procedimento de atribuição completa-se, criando-se aí, em relação ao comportamento dos deficientes, uma espécie de expectativas normativas cuja realização pode ser exigida. Assim, uma pessoa identificada como deficiente, colocada numa categoria definida e que se comporta como deficiente, pode estar, como alguns autores apontam (MERCER, 1973; SCOTT, 1969), desempenhando o papel social prescrito para os membros dessa categoria.

O estudo das categorias por meio das quais as pessoas não deficientes administram o seu conhecimento sobre as deficiências e o estudo da tipificação que fazem dos membros dessas categorias parecem ser um importante ponto de partida para elucidar algumas questões iniciais sobre a

dinâmica psicossocial que caracteriza a relação entre o deficiente e o não deficiente. Analisamos, a seguir, alguns resultados do estudo por nós realizado sobre os estereótipos em relação a categorias de pessoas deficientes (OMOTE, 1984), sem nos deter ao exame dos aspectos conceituais e metodológicos discutidos na literatura especializada nessas seis décadas de tradição de investigação dos estereótipos.

Estudo dos estereótipos de pessoas deficientes

Foi Lippman (1922) quem empregou inicialmente o termo “estereótipo”, em 1922, para designar as “imagens em nossas cabeças” que se interpõem entre a realidade objetiva e a percepção que temos dela. O estereótipo assim concebido simplifica a complexa realidade, orientando seletivamente a percepção e podendo até distorcê-la. Quatro anos depois foi publicada a primeira investigação a demonstrar empiricamente a existência de estereótipos ocupacionais, realizada por Rice (1926). Os resultados dessa investigação foram confirmados por Litterer, em 1933. Entretanto foram os estudos de Katz e Braly (1933, 1935) sobre os estereótipos étnicos que estabeleceram efetivamente uma tradição de investigação de estereótipos, sendo esses estudos tomados como paradigmáticos. A partir daí, até a presente data, foram realizados incontáveis estudos sobre os estereótipos, sobretudo os raciais e étnicos, seguindo-se fundamentalmente o paradigma estabelecido por Katz e Braly.

Apesar dessa longa tradição nessa área de investigação, houve pouco avanço na elaboração do conceito de estereótipos. Os métodos de investigação empregados na maioria das pesquisas sobre os estereótipos, embora apresentem variações, fundamentalmente não diferem do procedimento adotado por Katz e Braly (1933, 1935). Tudo isso foi detalhadamente analisado no nosso trabalho anterior (OMOTE, 1984).

Na nossa investigação, o foco de atenção recaiu sobre os estereótipos mantidos por estudantes universitários em relação às categorias de pessoas deficientes mentais, deficientes físicas, deficientes auditivas e deficientes visuais. Foram empregadas essas quatro categorias por serem as mais conhecidas e por estar a Educação Especial no Brasil organizada nessas quatro áreas. Muitos dos outros nomes de deficiências ou são sinônimos ou referem-se a subcategorias de alguma dessas categorias gerais.

Foram utilizados dois grupos de sujeitos. Um grupo foi constituído por 63 estudantes da Habilitação em Educação Especial, nas áreas de Deficientes Mentais, Deficientes Visuais e Deficientes Auditivos, de duas unidades universitárias. O outro grupo foi constituído por 63 estudantes de um curso de Pedagogia em que não havia a Habilitação em Educação Especial. Essa constituição de grupos teve a finalidade de obter dados de

estudantes que estavam se preparando para uma futura atividade profissional na área da Educação, porém, diferindo os grupos num aspecto relevante, que é a sua relação presente e futura com deficientes. O grupo de estudantes da Habilitação em Educação Especial, doravante referido por grupo E, foi constituído por sujeitos que dispunham, em função do próprio currículo escolar, de informações acerca das deficiências e das pessoas deficientes, bastante diferenciadas das informações de que dispunham os sujeitos do grupo de estudantes de Pedagogia, doravante referido por grupo P.

Para a coleta de dados, foi elaborado um instrumento contendo 140 adjetivos, obtidos em levantamentos feitos previamente. Para cada categoria de pessoas deficientes, os sujeitos apontaram, inicialmente, todos os adjetivos que, na opinião de cada um deles, serviam para caracterizá-la. Em seguida, escolheram, dentre os adjetivos assinalados como sendo característicos de cada categoria, cinco adjetivos que mais intensamente serviam para a caracterização dela. O relato a seguir refere-se apenas a esses adjetivos que cada sujeito apontou como sendo os mais característicos de cada categoria de pessoas deficientes.

O conteúdo dos estereótipos

A análise inicial mostra que houve uma concentração de assinalamentos em torno de um número relativamente limitado de adjetivos para cada categoria de pessoas deficientes. Muitos desses adjetivos são diferentes de uma categoria para outra e de um grupo de estudantes para outro, atestando que há alguma ocorrência relacionada aos nomes específicos das categorias e aos grupos específicos de sujeitos. Foram, então, organizadas duas listas de adjetivos mais frequentemente assinalados para cada categoria, sendo uma do grupo E e outra do grupo P. Para a elaboração dessas listas, doravante referidas por conglomerados de adjetivos, foi utilizado o critério de citação por sete sujeitos no mínimo (11,1%), que corresponde a três vezes a frequência que o acaso faria prever, se não houvesse qualquer relação entre o assinalamento de adjetivos e os nomes das categorias.

Os conglomerados de adjetivos, apresentados nas Tabelas 1, 2, 3 e 4, representam a caracterização que cada grupo de sujeitos fez de cada categoria de pessoas deficientes. Uma rápida inspeção dessas tabelas mostra que, para uma mesma categoria-alvo, o conglomerado do grupo E e o do grupo P apresentam algumas notáveis semelhanças e diferenças. Pode-se perceber que, entre os conglomerados de diferentes categorias-alvo, também existem notáveis semelhanças e diferenças. Tudo isso indica a continuidade e a descontinuidade com que diferentes categorias de pessoas deficientes foram percebidas por grupos de sujeitos que mantinham diferentes modos de relação com as pessoas deficientes.

Tabela 1 Conglomerados de adjetivos dos grupos E e P com referência à categoria-alvo “deficientes mentais”.

grupo E			grupo P		
adjetivos	f	%	adjetivos	f	%
*marginalizados	32	50,8	perturbados	20	31,7
*dependentes	16	25,4	*marginalizados	18	28,6
*rejeitados	16	25,4	*dependentes	17	27,0
*vagarosos	10	15,9	agitados	11	17,5
desajustados	9	14,3	*imprevisíveis	10	15,9
*imprevisíveis	9	14,3	incompletos	10	15,9
sensíveis	9	14,3	solitários	9	14,3
agressivos	8	12,7	anormais	8	12,7
capazes	8	12,7	*incoordenados	8	12,7
carinhosos	8	12,7	*irritados	8	12,7
*incoordenados	8	12,7	difíceis	7	11,1
*irritados	8	12,7	inofensivos	7	11,1
amigáveis	7	11,1	*rejeitados	7	11,1
atrasados	7	11,1	sofridos	7	11,1
imitadores	7	11,1	*vagarosos	7	11,1
sociáveis	7	11,1			
sugestionáveis	7	11,1			

* Adjetivos comuns aos conglomerados do grupo E e do grupo P.

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2 Conglomerados de adjetivos dos grupos E e P com referência à categoria-alvo “deficientes visuais”.

grupo E			grupo P		
adjetivos	f	%	adjetivos	f	%
*capazes	17	27,0	*solitários	16	25,4
*dóceis	16	25,4	*esforçados	15	23,8
marginalizados	15	23,8	*capazes	14	22,2
inseguros	12	19,0	inofensivos	13	20,6
*esforçados	11	17,5	corajosos	12	19,0
rejeitados	11	17,5	*dóceis	12	19,0
sensíveis	11	17,5	*educados	11	17,5
*solitários	11	17,5	amigáveis	10	15,9
afetuosos	10	15,9	*dependentes	9	14,3
*humildes	10	15,9	sensitivos	9	14,3
*dependentes	9	14,3	sociáveis	9	14,3
desconfiados	8	12,7	*humildes	8	12,7
*educados	8	12,7	ajustados	7	11,1
ansiosos	7	11,1	desprezados	7	11,1
competentes	7	11,1	estudiosos	7	11,1
*trabalhadores	7	11,1	*trabalhadores	7	11,1

* Adjetivos comuns aos conglomerados do grupo E e do grupo P.

Fonte: elaboração própria.

Tabela 3 Conglomerados de adjetivos dos grupos E e P com referência à categoria-alvo “deficientes auditivos”.

grupo E			grupo P		
adjetivos	f	%	adjetivos	f	%
*agressivos	21	33,3	*observadores	16	25,4
*capazes	20	31,7	atenciosos	14	22,2
*agitados	18	28,6	*capazes	14	22,2
desconfiados	18	28,6	dependentes	12	19,0
*observadores	18	28,6	esforçados	11	17,5
*irritados	12	19,0	solitários	11	17,5
marginalizados	12	19,0	*agitados	9	14,3
*sensíveis	9	14,3	*mudos	9	14,3
ansiosos	8	12,7	inofensivos	8	12,7
*mudos	8	12,7	interessados	8	12,7
rejeitados	7	11,1	*irritados	8	12,7
sociáveis	7	11,1	*agressivos	7	11,1
			amigáveis	7	11,1
			incompletos	7	11,1
			nervosos	7	11,1
			*sensíveis	7	11,1

* Adjetivos comuns aos conglomerados do grupo E e do grupo P.

Fonte: elaboração própria.

Tabela 4 Conglomerados de adjetivos dos grupos E e P com referência à categoria-alvo “deficientes físicos”.

grupo E			grupo P		
adjetivos	f	%	adjetivos	f	%
*marginalizados	31	49,2	*rejeitados	20	31,7
*complexados	22	34,9	*complexados	19	30,2
*rejeitados	22	34,9	*marginalizados	18	28,6
capazes	18	28,6	sofredores	17	27,0
ansiosos	13	20,6	*dependentes	13	20,6
*sensíveis	12	19,0	*esforçados	13	20,6
*observadores	11	17,5	sofridos	11	17,5
*dependentes	9	14,3	*observadores	10	15,9
*esforçados	8	12,7	*revoltados	10	15,9
*revoltados	8	12,7	*trabalhadores	10	15,9
*trabalhadores	7	11,1	humildes	9	14,3
			inofensivos	9	14,3
			*sensíveis	8	12,7
			solitários	7	11,1

* Adjetivos comuns aos conglomerados do grupo E e do grupo P.

Fonte: elaboração própria.

Nas Tabelas 1, 2, 3 e 4, podem-se observar adjetivos que são comuns ao conglomerado do grupo E e ao do grupo P, para uma mesma categoria de pessoas deficientes. São sete adjetivos comuns com referência à categoria-alvo “deficientes mentais”, oito em relação a “deficientes visuais”, sete em relação a “deficientes auditivos” e nove em relação a “deficientes físicos”. Além disso, os adjetivos “marginalizados”, “rejeitados”, “capazes”, “sensíveis” são comuns aos conglomerados das quatro categorias-alvo, segundo os dados do grupo E; e os adjetivos “dependentes”, “solitários” e “inofensivos” são comuns às quatro categorias-alvo, segundo os dados do grupo P.

Alguns outros adjetivos comparecem no conglomerado de uma única categoria-alvo, como se fossem qualidades distintas dela. O exame detalhado dos dados indica, entretanto, que muitos desses adjetivos foram, na realidade, indicados também para outras categorias-alvo, porém, com frequência inferior ao critério previamente estabelecido (citação por sete sujeitos no mínimo ou 11,1%), razão por que não foram incluídos nos

respectivos conglomerados. Alguns desses adjetivos não só constam no conglomerado de uma única categoria-alvo, como também não foram citados nenhuma vez ou muito poucas vezes para as outras categorias-alvo.

Para identificar os adjetivos que, de fato, parecem caracterizar distintivamente uma única categoria de pessoas deficientes, foi estabelecido o valor sete, seguindo o critério geral de inclusão dos adjetivos nos conglomerados, para a diferença mínima entre a frequência com que o adjetivo comparece num único conglomerado e a maior frequência com que foi citado nas demais categorias. Procedendo dessa maneira, foram identificados alguns poucos adjetivos para cada categoria-alvo. Tais adjetivos, doravante referidos por adjetivos salientes, estão relacionados na Tabela 5 e correspondem às qualidades distintivas de cada categoria de pessoas deficientes, segundo a percepção dos nossos sujeitos.

Tabela 5 Adjetivos salientes identificados nos conglomerados de adjetivos dos grupos E e P, para cada categoria-alvo.

categoria alvo	grupo E		grupo P	
	adjetivos	f	adjetivos	f
deficientes mentais	vagarosos	10	perturbados	20
	atrasados	7	imprevisíveis	10
	sugestionáveis	7	anormais	8
deficientes visuais	*dóceis	16	corajosos	12
	afetuosos	10	*dóceis	12
	humildes	10	educados	11
deficientes auditivos	agitados	18	atenciosos	14
	*mudos	8	*mudos	9
deficientes físicos	*complexados	22	*complexados	19
			sofredores	17

* Adjetivos salientes comuns aos conglomerados dos grupos E e P para uma mesma categoria-alvo.

Fonte: elaboração própria.

A caracterização de uma categoria pode ser feita não só a partir de qualidades percebidas, mas também a partir de qualidades não percebidas, especialmente quando se trata de adjetivos não citados para uma única categoria-alvo. Há certo número de adjetivos nessas condições, para cada categoria-alvo. Dentre eles, alguns destacam-se porque receberam uma citação razoável, no mínimo acima do que o acaso faz prever, nas três categorias restantes. Procedendo à competente análise,

foram identificados alguns poucos adjetivos não citados para uma única categoria-alvo, mas citados com frequência acima do esperado ao acaso para as três demais categorias-alvo. Tais são os adjetivos: “desconfiados” para a categoria-alvo “deficientes mentais”, “agressivos” para “deficientes visuais” e “incoordenados” para “deficientes auditivos”, no grupo E; e “atentos” e “educados” para “deficientes mentais” e “agressivos” para “deficientes visuais”, no grupo P.

No caso desses adjetivos, citados com razoável frequência para três das categorias e nenhuma vez para uma única categoria, talvez pudéssemos sugerir que os nossos sujeitos tivessem excluído efetivamente as respectivas qualidades da caracterização dessa categoria de pessoas deficientes. Assim, poderíamos dizer que, segundo a percepção dos sujeitos do grupo E, os deficientes mentais não são “desconfiados”, os deficientes visuais não são “agressivos” e os deficientes auditivos não são “incoordenados”; e, segundo a percepção dos sujeitos do grupo P, os deficientes mentais não são “atentos” nem “educados”, e os deficientes visuais não são “agressivos”.

A partir da análise dos adjetivos comuns aos conglomerados das quatro categorias de pessoas deficientes, dos adjetivos salientes no conglomerado de cada categoria-alvo e dos adjetivos não citados para uma única categoria-alvo, podemos apontar o que há de comum, segundo a percepção dos sujeitos de cada grupo, às quatro categorias de pessoas deficientes e o que há de distintivo em cada categoria.

Os sujeitos do grupo E perceberam os deficientes mentais, visuais auditivos e físicos como sendo “marginalizados”, “rejeitados”, “capazes” e “sensíveis”. Ao mesmo tempo, esses sujeitos perceberam cada categoria como sendo distinta das demais, porque tipificaram os deficientes mentais como sendo distintivamente “vagarosos”, “atrasados” e “sugestionáveis”, os deficientes visuais como sendo distintivamente “dóceis”, “afetuosos” e “humildes”, os deficientes auditivos como sendo distintivamente “agitados” e “mudos” e os deficientes físicos como sendo distintivamente “complexados”. Nessa caracterização distintiva de cada categoria, podemos acrescentar que os deficientes mentais não são “desconfiados”, os deficientes visuais não são “agressivos” e os deficientes auditivos não são “incoordenados”.

Os sujeitos do grupo P, por sua vez, perceberam os deficientes mentais, visuais, auditivos e físicos como sendo “dependentes”, “solitários” e “inofensivos”. Ao mesmo tempo, esses sujeitos perceberam cada categoria como sendo distinta das demais, porque tipificaram os deficientes mentais como sendo distintivamente “perturbados”, “imprevisíveis” e “anormais”, os deficientes visuais como sendo distintivamente “corajosos”, “dóceis” e “educados”, os deficientes auditivos como sendo distintivamente “atenciosos” e “mudos” e os deficientes físicos como sendo distintivamente “complexados” e “sofredores”. Nessa caracterização distintiva de cada

categoria, podemos acrescentar que os deficientes mentais não são “atentos” nem “educados” e os deficientes visuais não são “agressivos”.

Esses resultados mostram a existência, segundo a percepção dos nossos sujeitos, de qualidades ou condições compartilhadas pelos deficientes pertencentes a qualquer uma das quatro categorias. Mostram também a existência de qualidades ou condições que distinguem uma categoria da outra de um modo bastante distintivo. Por outro lado, as qualidades ou condições comuns às quatro categorias de pessoas deficientes percebidas pelos sujeitos do grupo E são diferentes daquelas percebidas pelos sujeitos do grupo P. Do total de adjetivos apontados por nossos sujeitos – nove pelo grupo E e dez pelo grupo P – como sendo distintivos de cada categoria de deficientes, apenas três foram indicados por ambos os grupos: “dóceis” para deficientes visuais, “mudos” para deficientes auditivos, e “complexados” para deficientes físicos. Portanto, é acentuada a diferença entre a percepção dos sujeitos do grupo E e as dos sujeitos do grupo P acerca das quatro categorias de pessoas deficientes.

A direção e a intensidade dos estereótipos

Outro aspecto interessante dos conglomerados de adjetivos que caracterizam cada uma das quatro categorias de pessoas deficientes, segundo a percepção dos sujeitos do grupo E e do grupo P, diz respeito à favorabilidade ou desfavorabilidade dos conglomerados, isto é, o tom afetivo em relação aos deficientes, expresso por meio desses conglomerados. Corresponde às dimensões direção e intensidade dos estereótipos, tradicionalmente discutidas na literatura especializada e inicialmente sistematizadas por Edwards (1940a, 1940b), juntamente das dimensões conteúdo e uniformidade. A direção indica a favorabilidade ou desfavorabilidade do estereótipo, e a intensidade indica o grau de favorabilidade ou desfavorabilidade do estereótipo.

A intensidade do estereótipo tem sido medida de duas maneiras: uma medida é obtida por meio da desejabilidade dos traços apontados para a categoria-alvo, e outra, independentemente desses traços. No primeiro caso, é solicitada uma avaliação de cada um dos traços constantes do instrumento de medida empregado aos próprios sujeitos (KARLINS; COFFMAN; WALTERS, 1969; VINACKE, 1956) ou a outro grupo de sujeitos (KATZ; BRALY, 1935). A segunda medida de intensidade é obtida por meio da ordenação das categorias-alvo feita pelos próprios sujeitos, de acordo com a sua preferência para se relacionarem com os membros de cada uma dessas categorias (FERREIRA; RODRIGUES, 1968), ou por meio dessa ordenação feita por outro grupo de sujeitos (KATZ; BRALY, 1935). Katz e Braly (1935)

utilizaram essas duas medidas de intensidade e encontraram uma alta correlação positiva entre elas.

Na nossa análise, calculamos as intensidades dos conglomerados de adjetivos em relação a quatro categorias de pessoas deficientes, utilizando a avaliação de adjetivos feita tanto por nossos juízes quanto por nossos sujeitos. Havíamos solicitado a um grupo de juízes e aos sujeitos de ambos os grupos que anotassem, diante de cada adjetivo, “+”, “-” ou “N”, correspondendo, respectivamente, a uma característica boa, má ou nem boa nem má se fosse apresentada por uma pessoa qualquer, de acordo com a opinião de cada sujeito.

Foram determinadas três valências para cada adjetivo, a partir da avaliação dos juízes, dos sujeitos do grupo E e dos sujeitos do grupo P. A valência obtida a partir da avaliação feita pelos juízes é referida por valência crítica (Vc). A valência obtida da avaliação feita pelos sujeitos do grupo E e a do grupo P são referidas por valência do grupo E – Vg(E) – e valência do grupo P – Vg(P) –, respectivamente. Cada uma das três valências foi determinada da seguinte maneira: os adjetivos que receberam a citação “+” por 60% ou mais dos juízes (ou dos sujeitos do grupo E, ou dos sujeitos do grupo P) foram considerados como denotando qualidades favoráveis; os que receberam a citação “-” por 60% ou mais foram considerados como denotando qualidades desfavoráveis; e os que receberam a citação “N” por 60% ou mais e os que receberam as três citações ou duas delas, cada qual com porcentagem inferior a 60%, foram considerados como denotando qualidades neutras.

Assim, alguns adjetivos podem ter valores diferentes para a valência crítica, para a valência do grupo E e para a valência do grupo P. Na prática, a concordância entre essas valências é elevada: 85% entre Vc e Vg(E), 83% entre Vc e Vg(P) e 93% entre Vg(E) e Vg(P), sendo de 81% a concordância geral entre as três valências. Vale acrescentar que as poucas discordâncias ocorridas envolveram sempre o valor “N”; portanto, sempre entre valores adjacentes e jamais entre valores extremos “+” e “-”.

Um valor de intensidade de cada conglomerado de adjetivos foi calculado, somando-se algebricamente as frequências desses adjetivos multiplicadas por 1, -1 ou 0, dependendo da Vc de cada adjetivo. Outro valor de intensidade foi calculado, realizando a mesma operação, porém, utilizando a Vg(E) para os conglomerados do grupo E e a Vg(P) para os conglomerados do grupo P. Assim, foram obtidos dois valores de intensidade para cada conglomerado, dos quais um corresponde à avaliação dos traços feita pelos juízes, e o outro, à avaliação feita pelos grupos E ou P.

As intensidades dos conglomerados calculadas dessa maneira foram obtidas das avaliações predominantes dos juízes e dos grupos de su-

jeitos. Isso significa que um sujeito pode ter assinalado um determinado adjetivo e feito a avaliação da respectiva característica como nem boa nem má, isto é, avaliado o adjetivo como “N”, e no cálculo da intensidade, no entanto, esse adjetivo pode ter sido considerado negativo, em função da predominância de anotações “-” para esse adjetivo, segundo o critério explicitado parágrafos atrás. Há, portanto, a possibilidade de o nosso critério estatístico ter introduzido erro no julgamento da intensidade. Para corrigir esse erro, foi calculado outro valor de intensidade, a partir do valor do termo (VT), utilizando a fórmula ligeiramente modificada daquela proposta por Vinacke (1949, 1956).

Para cada adjetivo, o VT foi obtido por meio da fórmula $VT = (F-D)/(F+D+N)$, em que F é o número de citações “+”, D é o número de citações “-”, e N é o número de citações “N”. Semelhantemente à Vg, foram calculados dois VTs para cada adjetivo, sendo um de cada grupo de sujeitos. Desse modo, um terceiro valor de intensidade foi obtido para cada conglomerado, multiplicando-se a frequência de cada adjetivo do conglomerado pelo respectivo VT e somando-se algebricamente esses produtos.

Os três valores de intensidade, obtidos a partir de Vc, Vg e VT, para cada conglomerado de adjetivos encontram-se na Tabela 6. Pode-se observar que, no grupo E, o conglomerado relativo à categoria-alvo “deficientes visuais” obteve valores positivos nas três medidas de intensidade. Os conglomerados referentes às outras três categorias obtiveram valores negativos, sendo de menor magnitude aquele correspondente a “deficientes auditivos” e de maior magnitude aquele relativo a “deficientes mentais”, em todas as medidas de intensidade. Portanto, o estereótipo em relação a pessoas deficientes visuais é favorável, e os estereótipos em relação a outras categorias de pessoas deficientes são desfavoráveis.

Já para o grupo P, o conglomerado da categoria-alvo “deficientes visuais” e o da categoria-alvo “deficientes auditivos” obtiveram valores positivos nas três medidas de intensidade, sendo o primeiro de magnitude maior que o segundo. O conglomerado em relação a “deficientes físicos” e aquele referente a “deficientes mentais” obtiveram valores negativos nas três medidas de intensidade, sendo o segundo de magnitude maior que o primeiro. Portanto, o estereótipo em relação a pessoas deficientes visuais e aquele em relação a pessoas deficientes auditivas são favoráveis, e o estereótipo de pessoas deficientes físicas e o de pessoas deficientes mentais são desfavoráveis.

Em ambos os grupos de sujeitos, as categorias-alvo distribuem-se no contínuo desfavorável-favorável, segundo os valores de intensidade dos respectivos conglomerados de adjetivos, na seguinte ordem: deficientes mentais, deficientes físicos, deficientes auditivos e deficientes visuais.

Tabela 6 Valores de intensidade, calculados a partir de Vc, Vg e VT, e direção dos conglomerados de adjetivos dos grupos E e P em relação às quatro categorias-alvo.

grupo	categoria-alvo	Intensidade			direção
		Vc	Vg	VT	
E	deficientes mentais	-82	-65	-69,86	desfavorável
	deficientes visuais	6	29	24,62	favorável
	deficientes auditivos	-6	-6	-27,03	desfavorável
	deficientes físicos	-49	-36	-37,38	desfavorável
P	deficientes mentais	-112	-102	-87,33	desfavorável
	deficientes visuais	60	89	96,40	favorável
	deficientes auditivos	25	28	34,41	favorável
	deficientes físicos	-63	-52	-33,39	desfavorável

Fonte: elaboração própria.

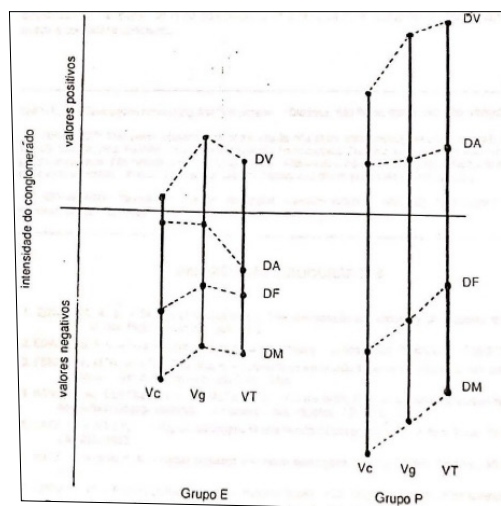
A comparação entre os valores de intensidade dos conglomerados do grupo E e os do grupo P revela que, nas três medidas, os conglomerados do segundo grupo estão mais dispersos ao longo do contínuo desfavorável-favorável que os do primeiro grupo. As intensidades segundo a Vc, no grupo P, variam de -112 a 60, ao passo que, no grupo E, essa amplitude de variação é de -82 a 6; segundo a Vg, as amplitudes de variação das intensidades são -102 a 89 e -65 a 29; e, segundo o VT, são -87,33 a 96,40 e -69,86 a 24,62, respectivamente. Assim, os conglomerados do grupo P são mais acentuadamente favoráveis (como no caso da categoria-alvo “deficientes visuais”) ou mais acentuadamente desfavoráveis (como nos casos das categorias-alvo “deficientes físicos” e “deficientes mentais”) que os conglomerados do grupo E, em todas as medidas de intensidade. Tudo isso pode ser claramente visto na Figura 1.

A dimensão intensidade tem sido referida na literatura especializada como sendo aquela que denota o tom afetivo manifestado pelos sujeitos em relação a uma dada categoria de pessoas, por meio do estereótipo. Na percep-

ção dos sujeitos do grupo P, a diferenciação entre as quatro categorias de pessoas deficientes é maior que a diferenciação feita pelos sujeitos do grupo E.

Uma possível explicação pode residir no próprio currículo dos cursos universitários frequentados pelos sujeitos desses grupos. Os estudantes de Educação Especial, das duas unidades universitárias a que pertenciam os sujeitos do grupo E, cursaram algumas disciplinas que trataram das deficiências em geral, além daquelas que trataram da deficiência específica da área de Educação Especial escolhida pelo aluno. Nessas disciplinas gerais, o aluno teve a oportunidade de verificar a ocorrência de características e condições comuns a diferentes categorias de pessoas deficientes. Assim, no aprendizado dos estudantes do grupo E, pode ter havido certa aproximação entre diferentes deficiências, tanto em nível de informações quanto em termos, sobretudo, da aceitação ou rejeição dessas categorias de pessoas deficientes.

Figura 1 Representação gráfica da distribuição das categorias-alvo “deficientes mentais” (DM), “deficientes visuais” (DV), “deficientes auditivos” (DA) e “deficientes físicos” (DF), em função dos valores de intensidade dos conglomerados dos grupos E e P, calculados a partir de Vc, Vg e VT.



Fonte: elaboração própria.

Os sujeitos do grupo P, estudantes de Curso de Pedagogia que não mantinha a Habilitação em Educação Especial, tiveram, por sua vez, poucas informações sobre os deficientes, informações estas que não deviam se diferenciar muito daquelas veiculadas por meios de comunicação de massa, que tendem a reforçar a concepção leiga, de natureza essencialmente qualitativa, que caracteriza cada categoria de deficientes como sendo fundamentalmente diferente das outras categorias.

Parece, portanto, razoável esperar que, em termos de intensidade, os conglomerados do grupo E, em relação às quatro categorias de pessoas deficientes, se diferenciasssem entre si menos do que os do grupo P. Em outras palavras, os estudantes de Educação Especial parecem possuir um quadro de referência diferente do dos estudantes de Pedagogia, quanto ao tom afetivo da relação com os deficientes. Entretanto os dados de que dispomos não nos permitem concluir se essa diferença é devida a diferentes currículos universitários. Em vez disso, os grupos podem ter apresentado essa diferença antes mesmo de iniciarem seus cursos.

Havíamos verificado, conforme a Tabela 6, que as categorias-alvo “deficientes mentais” e “deficientes físicos” foram tipificadas de maneira nitidamente desfavorável por ambos os grupos de sujeitos. Os deficientes mentais foram tipificados de modo mais desfavorável que os deficientes físicos. Esses resultados, consistentemente encontrados nas três medidas de intensidade, são coerentes com aqueles encontrados por Parish *et al.* (1977).

Parish *et al.* (1977) estudaram os estereótipos mantidos por estudantes da área de Educação em relação a três categorias-alvo, incluindo crianças “deficientes físicas”, “deficientes mentais educáveis” e “deficientes com problemas de aprendizagem”, utilizando o *Personal Attribute Inventory* desenvolvido por Parish, Bryant e Shirazi (1976). Esse inventário consistia de 100 adjetivos, sendo 50 de conotação negativa e 50 de conotação positiva, e a tarefa dos sujeitos consistia em assinalar 30 adjetivos que melhor caracterizavam a categoria-alvo em questão. O escore é dado pelo número médio de adjetivos negativos assinalados por um grupo de sujeitos. Nessas condições, Parish *et al.* (1977) obtiveram os escores 4,49 e 8,87 para as categorias-alvo “deficientes físicos” e “deficientes mentais educáveis”, respectivamente. O estereótipo em relação a crianças deficientes físicas foi acentuadamente mais favorável (ou menos desfavorável) que aquele relativo a crianças deficientes mentais educáveis.

Num outro estudo, Parish, Dyck e Kappes (1979) investigaram, utilizando o mesmo instrumento, os estereótipos em relação a seis categorias educacionais de crianças, inclusive deficientes físicas e deficientes mentais, sendo estas últimas rotuladas apenas como “deficientes mentais” e não como “deficientes mentais educáveis”. Nesse estudo, em que foram utilizados dois grupos de sujeitos, os autores obtiveram os escores 6,70 e 8,70 para a categoria-alvo “deficientes físicos” e os escores 13,56 e 16,48 para a categoria-alvo “deficientes mentais”.

Em ambos os estudos, os autores encontraram estereótipos mais negativos para a categoria-alvo “deficientes mentais educáveis” ou “deficientes mentais” do que para a categoria-alvo “deficientes físicos”, tal como ocorreu em ambos os grupos do nosso estudo. Na realidade, é de se esperar esse resultado, se considerarmos que a integridade física pa-

rece não se constituir num fator tão crítico de normalidade, aceitação e integração social como parece sê-lo a integridade mental ou intelectual, sobretudo no meio de pessoas direta ou indiretamente envolvidas na Educação. O resultado poderia ser diferente se a mesma investigação fosse conduzida com sujeitos diretamente envolvidos em atividades físicas, tais como atletas e professores ou estudantes universitários de Educação Física.

O propósito da pesquisa cuja parte dos dados significativos foi apresentada aqui era o de contribuir para a clarificação do contexto social dentro do qual devem ser analisadas e interpretadas as questões relativas às diferentes deficiências. Esse contexto refere-se à percepção que as pessoas não deficientes têm acerca das pessoas deficientes. Os resultados apresentados sugerem uma ideia do vasto mundo que diz respeito à percepção e às reações de pessoas comuns às deficiências e aos deficientes. Uma plena compreensão das deficiências requer a elucidação desse contexto social, para que a identificação de uma pessoa como sendo deficiente e os modos de funcionamento dessa pessoa possam ser interpretados à luz do contexto das relações sociais que ela mantém nos grupos em que é reconhecida e tratada como deficiente.

Essa compreensão requer antes uma linguagem de relações, diferente daquela de atributos, cujo uso ainda persiste na área de estudo das deficiências. As deficiências não podem ser vistas simplesmente como atributos inerentes a determinadas pessoas nem como uma atribuição ilógica por parte de outras pessoas. Em vez disso, parece conveniente concebê-las como uma condição sobreposta a um indivíduo, como resultado da relação entre este e seus “outros” significativos. Do ponto de vista psicológico, uma pessoa só é deficiente na medida em que há quem a considere deficiente.

Referências

EDWARDS, A. L. Four dimensions in political stereotypes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 35, p. 566-572, 1940a.

EDWARDS, A. L. Studies of stereotypes: I. The directionality and uniformity of responses to stereotypes. *The Journal of Social Psychology*, v. 12, p. 357-366, 1940b.

FERREIRA, M. H. M.; RODRIGUES, A. Estereótipos em relação a alunos de psicologia num campus universitário. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 20, p. 9-20, 1968.

KARLINS, M.; COFFMAN, T. L.; WALTERS, G. On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of College students. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 13, p. 1-16, 1969.

KATZ, D.; BRALY, K. Racial prejudice and racial stereotypes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 30, p. 175-193, 1935.

KATZ, D.; BRALY, K. Racial stereotypes of one hundred College student. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 28, p. 280-290, 1933.

LIPPMAN, W. *Public Opinion*. Nova York: Penguin Books, 1922.

LITTERER, O. F. Stereotypes. *The Journal of Social Psychology*, v. 4, p. 59-69, 1933.

MERCER, J. A. *Labeling the Mentally Retarded*. Berkeley: University of California Press, 1973.

OMOTE, S. *Estereótipos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

PARISH, T. S.; BRYANT, W. T.; SHIRAZI, A. The personal attribute inventory. *Perceptual & Motor Skills*, v. 42, p. 715-720, 1976.

PARISH, T. S.; DYCK, N.; KAPPES, B. M. Stereotypes concerning normal and handicapped children. *Journal of Psychology*, v. 102, p. 63-70, 1979.

PARISH, T. S. *et al.* Assessment and attempted modification of future teacher's attitudes toward handicapped children. *Perceptual & Motor Skills*, v. 44, p. 540-542, 1977.

RICE, S. A. "Stereotypes": A source of error in judging human character. *Journal of Personnel Research*, v. 5, p. 267-276, 1926.

SCOTT, R. A. *The Making of Blind Men*. Nova York: Russell Sage Foundation, 1969.

VINACKE, W. E. Explorations in the dynamic processes of stereotyping. *The Journal of Social Psychology*, v. 43, p. 105-132, 1956.

VINACKE, W. E. Stereotyping among national-racial groups in Hawaii: A study of ethnocentrism. *The Journal of Social Psychology*, v. 30, p. 265-291, 1949.

Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes¹

As abordagens tradicionais de estudo das deficiências vêm encarando-as como atributos da pessoa identificada como deficiente, inerentes ao seu comportamento ou organismo. Entretanto nas últimas décadas vêm se avolumando estudos que tratam diferentemente as deficiências, concebendo-as como fenômenos primariamente sociais. Em tais estudos, o objeto de investigação passou a incluir não só as características biológicas e psicossociais dos indivíduos deficientes, como também os modos de as pessoas comuns reagirem a tais características tidas como definidoras das deficiências. Assim, a reação dos outros face a deficiências e a deficientes constitui um importante campo de investigação, cujas descobertas podem auxiliar na compreensão da maneira como as pessoas deficientes funcionam e na organização de novos arranjos educacionais a elas destinados.

No Brasil, dentre as poucas pesquisas que têm sido realizadas no campo da Educação Especial, predominam ainda aquelas orientadas para o estudo dos próprios indivíduos deficientes, isto é, procura-se buscar a compreensão de o que é a deficiência, estudando as características e os modos de funcionamento de pessoas reconhecidas como deficientes, e procura-se minimizar os efeitos das deficiências, mediante intervenção junto a pessoas assim reconhecidas. Essa orientação leva, muitas vezes, a situações confusas e embaraçosas, devido às disparidades existentes entre o conceito de deficiência e as características apresentadas por pessoas particulares identificadas e tratadas como deficientes.

A aplicação de rótulo de deficiente a pessoas particulares não obedece unicamente aos critérios científicos objetivamente estabelecidos para a definição da deficiência; caracteriza-se, também, como um processo de tomada de decisão e de interpretação em que as crenças e sentimentos pessoais de quem aplica o rótulo deixam as suas marcas. Portanto, a rotulação resultante não é apenas uma caracterização da pessoa rotulada, mas

¹ Texto original: OMOTE, Sadao. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 139-147, 1991. ([Link externo](#)).

também o é da pessoa que aplica o rótulo. Mais especificamente, parece tratar-se de um processo social de administração de determinadas condições (interpretadas como sendo deficiências), dentro de uma ordem social estabelecida para esse fim. Assim, a abordagem das respostas sociais dos outros, individuais ou coletivas, face a deficiências e a deficientes começa a ser reconhecida como uma rica fonte de problemas a serem investigados para a construção de uma nova concepção das deficiências e de modos de intervenção capazes de lidar com a totalidade do problema.

A elucidação de como a condição de deficiência é percebida e interpretada por pessoas comuns é de fundamental importância para a Educação Especial. Essa percepção e interpretação influenciam a natureza das relações sociais que pessoas deficientes desenvolvem, além de constituírem o seu contexto social imediato, o qual confere sentidos específicos a seus comportamentos. É nesse contexto que se deve basear a busca pela inteligibilidade das deficiências manifestadas por pessoas específicas. As pessoas deficientes tendem a ser percebidas como se constituíssem categorias bem delimitadas em função de nomes específicos com que essas categorias são designadas. Tais categorias parecem legitimar-se à medida que são utilizadas para designar aquelas pessoas deficientes, tratando-as como um grupo distinto do de indivíduos comuns. Assim, foi realizado um estudo sobre os estereótipos, em que foi investigada essa percepção categorial acerca de pessoas deficientes, mantida por estudantes universitários, e a tipificação que fazem dos membros de cada categoria (OMOTE, 1984, 1986/1987, 1988).

Esses estudos mostraram que cada nome que designa alguma deficiência parece levar as pessoas a perceberem uma categoria como suficientemente específica e distinta para poder definir um tipo psicológico correspondente aos membros dessa categoria.

No estudo sobre os estereótipos em relação a pessoas deficientes (OMOTE, 1984), foram encontrados conglomerados de adjetivos mais frequentemente apontados como sendo característicos de categorias de pessoas deficientes. Foram utilizadas quatro categorias (deficientes mentais, deficientes visuais, deficientes auditivos e deficientes físicos) como objetos de percepção categorial por parte de dois grupos de sujeitos – estudantes de Educação Especial e estudantes de Curso de Pedagogia, em que não havia Habilitação em Educação Especial. Assim, foram encontrados oito conglomerados de adjetivos, sendo quatro de um grupo e quatro do outro grupo, correspondendo cada conglomerado de um grupo a uma categoria de pessoas deficientes.

Quadro 1 Conglomerados de adjetivos mais frequentemente citados no estudo anterior para cada uma das quatro categorias de pessoas deficientes pelo grupo de estudantes de Educação Especial e pelo grupo de estudantes de Pedagogia.

DM-E	DM-P	DV-E	DV-P
marginalizados	perturbados	capazes	solitários
dependentes	marginalizados	dóceis	esforçados
rejeitados	dependentes	marginalizados	capazes
vagarosos	agitados	inseguros	inofensivos
desajustados	imprevisíveis	esforçados	corajosos
imprevisíveis	incompletos	rejeitados	dóceis
sensíveis	solitários	sensíveis	educados
agressivos	anormais	solitários	amigáveis
capazes	incoordenados	afetuosos	dependentes
carinhosos	irritados	humildes	sensitivos
incoordenados	difíceis	dependentes	sociáveis
irritados	inofensivos	desconfiados	humildes
amigáveis	rejeitados	educados	ajustados
atrasados	sofridos	ansiosos	desprezados
imitadores	vagarosos	competentes	estudiosos
sociáveis		trabalhadores	trabalhadores
sugestionáveis			
DA-E	DA-P	DF-E	DF-P
agressivos	observadores	marginalizados	rejeitados
capazes	atenciosos	complexados	complexados
agitados	capazes	rejeitados	marginalizados
desconfiados	dependentes	capazes	sofredores
observadores	esforçados	ansiosos	dependentes
irritados	solitários	sensíveis	esforçados

Quadro 1 Continuação...

marginalizados	agitados	observadores	sofridos
sensíveis	mudos	dependentes	observadores
ansiosos	inofensivos	esforçados	revoltados
mudos	interessados	revoltados	trabalhadores
rejeitados	irritados	trabalhadores	humildes
sociáveis	agressivos		inofensivos
	amigáveis		sensíveis
	incompletos		solitários
	nervosos		
	sensíveis		

Fonte: elaboração própria.

Tais conglomerados correspondem à percepção de cada grupo de sujeitos acerca de cada categoria de pessoas deficientes e apresentam algumas semelhanças entre si, mas apresentam também notáveis diferenças, sugerindo que cada categoria de pessoas deficientes é percebida de modo bastante distinto uma da outra. As diferenças entre os grupos, na sua percepção de uma mesma categoria, são também notáveis.

Diante da especificidade desses conglomerados de adjetivos para cada categoria de deficientes, segundo a percepção de cada grupo de sujeitos, surge uma questão acerca da possibilidade de reconhecimento da categoria à qual cada conglomerado corresponde, por parte de outros sujeitos, equivalentes àqueles utilizados nessa pesquisa.

No estudo realizado por Centers (1951), houve porcentagens muito altas de acertos por parte dos sujeitos. Esses sujeitos conseguiram reconhecer a qual categoria correspondia cada lista de adjetivos. Esse autor utilizou listas de 12 adjetivos que haviam sido mais frequentemente apontados para cada uma das dez categorias de pessoas identificadas por nomes que designavam nacionalidade, listas estas obtidas por Katz e Braly (1933). Os estudantes da pesquisa de Centers indicaram, para cada lista de adjetivos, um dos dez nomes de grupos raciais e nacionais. Os resultados mostraram alto nível de acerto, isto é, de 73% a 95% dos sujeitos indicaram corretamente o grupo a que cada lista correspondia.

Posteriormente, Hoult (1953), ao replicar o estudo de Centers, encontrou porcentagens bem inferiores de sujeitos que indicaram corretamente o grupo racial e nacional para cada lista de adjetivos. As porcentagens de acerto, que variaram de 21% a 63%, podem parecer baixas em alguns casos,

porém, procedendo à competente análise estatística dos dados apresentados por Hoult, verifica-se que, mesmo quando a frequência de acertos foi baixa, ela é significativamente superior àquela que o acaso faria prever ($p < 0,001$). Portanto, embora Hoult tivesse contestado que essa demonstração empírica de estereótipos étnicos em sala de aula fosse efetiva, na realidade os seus sujeitos também identificaram corretamente o nome do grupo a que correspondia cada lista de adjetivos obtida por Katz e Braly em 1933.

A presente pesquisa teve o objetivo de verificar se ocorre corretamente esse reconhecimento de categoria de deficiente, à qual corresponde cada conglomerado de adjetivos obtido no estudo anterior (OMOTE, 1984). No presente estudo, diferentemente dos de Centers e de Hoult, os sujeitos encontraram duas listas de adjetivos para cada categoria de deficientes: uma obtida das indicações feitas pelos estudantes de Educação Especial e outra obtida das indicações feitas pelos estudantes de Pedagogia no estudo anterior.

Método

Sujeitos

Foram utilizados dois outros grupos de sujeitos, equivalentes aos do estudo anterior, isto é, estudantes de Educação Especial e os do Curso de Pedagogia, em que não havia a Habilitação em Educação Especial, referidos por grupo E e grupo P, respectivamente. Cada grupo era constituído por 75 estudantes, todas do sexo feminino. No grupo E, a idade variou de 18 a 45 anos, com a média de 25 anos. No grupo P, a idade variou de 17 a 34 anos, com a média de 22 anos.

Material

Foi utilizado material impresso, em que os oito conglomerados de adjetivos estavam reproduzidos, juntamente de instruções para a realização da tarefa solicitada. Esses oito conglomerados encontram-se no Quadro 1. Os conglomerados DM-E e DM-P correspondem à categoria de pessoas deficientes mentais e foram obtidos, no estudo anterior, do grupo de estudantes de Educação Especial e do grupo de estudantes de Pedagogia, respectivamente. Os conglomerados DV-E e DV-P correspondem à categoria de deficientes visuais, os conglomerados DA-E e DA-P correspondem à categoria de deficientes auditivos, e os conglomerados DF-E e DF-P correspondem à categoria de deficientes físicos.

Procedimento

O instrumento foi aplicado coletivamente a classes de alunos durante aula normal. Após a distribuição do material impresso, os sujeitos foram esclarecidos de que se tratava de parte de uma pesquisa sobre como as características de pessoas deficientes podem ser percebidas por outras pessoas. A instrução constante do material impresso foi lida pelos sujeitos, e eventuais dúvidas foram esclarecidas. Nessa instrução, era solicitado que o sujeito analisasse atentamente cada uma das oito listas de adjetivos e escolhesse, para cada grupo de deficientes (deficientes mentais, deficientes visuais, deficientes auditivos e deficientes físicos), a lista que mais adequadamente caracterizasse esse grupo. A instrução esclarecia, ainda, que o sujeito não poderia escolher uma mesma lista para duas ou mais categorias de pessoas deficientes. Em cada lista, os adjetivos foram reproduzidos na ordem de maior para menor frequência com que foram citados no estudo anterior. Os sujeitos foram esclarecidos, também, a esse respeito.

Resultados e discussão

Cada sujeito escolheu quatro conglomerados de adjetivos, sendo um para cada categoria de pessoas deficientes. O resultado das escolhas, procedidas pelos sujeitos do grupo E e do grupo P, pode ser visto na Tabela 1. Aparecem em colunas as frequências de sujeitos que escolheram cada um dos oito conglomerados de adjetivos como sendo adequado para caracterizar uma dada categoria de pessoas deficientes.

O exame da Tabela 1 mostra que, para cada categoria de pessoas deficientes, as escolhas recaíram expressivamente sobre os dois conglomerados obtidos para essa mesma categoria no estudo anterior. Um desses conglomerados fora obtido de um grupo de estudantes de Educação Especial e o outro, de um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia, em que não havia Habilitação em Educação Especial.

Dentre os sujeitos do grupo E, 25 escolheram o conglomerado DM-E e 26 escolheram o conglomerado DM-P como sendo adequados para caracterizar a categoria de deficientes mentais (DM); 18 escolheram o conglomerado DV-E e 34 escolheram o conglomerado DV-P como sendo adequados para caracterizar a categoria de deficientes visuais (DV); 17 escolheram o conglomerado DA-E e 42 escolheram o conglomerado DA-P como sendo adequados para caracterizar a categoria de deficientes auditivos (DA); por fim, 25 escolheram o conglomerado DF-E e 16 escolheram o conglomerado DF-P como sendo adequados para caracterizar a categoria de deficientes físicos (DF). A competente análise estatística mostrou que a escolha do conglomerado de adjetivos obtido anteriormente de estudantes de Pedagogia foi significativamente mais frequente que a do conglomerado obtido

de estudantes de Educação Especial, em relação à categoria de deficientes visuais ($p < 0,05$) e à de deficientes auditivos ($p < 0,01$). Em relação à categoria de deficientes mentais e à de deficientes físicos não foi verificada essa preferência definida.

Tabela 1 Distribuição das escolhas de conglomerados na caracterização de cada categoria de pessoas deficientes.

	grupo E (N = 75)				grupo P (N = 75)			
	DM	DV	DA	DF	DM	DV	DA	DF
DM-E	25	4	0	5	14	2	0	2
DM-P	26	3	2	6	53	0	1	4
DV-E	5	18	6	9	0	29	3	6
DV-P	3	34	2	10	2	37	7	10
DA-E	4	2	17	2	1	0	11	1
DA-P	2	1	42	2	3	2	47	4
DF-E	4	6	4	25	1	2	2	23
DF-P	6	7	2	16	1	3	4	25

Fonte: elaboração própria.

Dentre os sujeitos do grupo P, 14 escolheram o conglomerado DM-E e 53 escolheram o conglomerado DM-P como sendo adequados para caracterizar a categoria de deficientes mentais; 29 escolheram o conglomerado DV-E e 37 escolheram o conglomerado DV-P como sendo adequados para caracterizar a categoria de deficientes visuais; 11 escolheram o conglomerado DA-E e 47 escolheram o conglomerado DA-P como sendo adequados para caracterizar a categoria de deficientes auditivos; e 23 escolheram o conglomerado DF-E e 25 escolheram o conglomerado DF-P como sendo adequados para caracterizar a categoria de deficientes físicos.

A escolha do conglomerado obtido de estudantes de Pedagogia foi significativamente mais frequente que a do conglomerado obtido de estudantes de Educação Especial, em relação à categoria de deficientes mentais ($p < 0,001$) e à de deficientes auditivos ($p < 0,001$). Em relação à categoria de deficientes visuais e à de deficientes físicos não foi observada essa preferência definida.

A escolha mais frequente, entre os sujeitos do grupo E, dos conglomerados anteriormente obtidos de estudantes de Pedagogia, para as categorias de deficientes visuais e de deficientes auditivos, é de difícil interpretação. Como o estudo anterior (OMOTE, 1984) havia revelado algumas importantes diferenças entre o grupo de estudantes de Educação Especial

e o de Pedagogia, quanto à tipificação que fazem dos membros de categorias específicas de pessoas deficientes, seria esperado que houvesse preferência definida pelos conglomerados anteriormente obtidos de estudantes de Educação Especial. Uma possível explicação para esse resultado pode residir na possibilidade de as estudantes de Educação Especial, utilizadas no presente estudo, serem menos diferenciadas de seus pares de Curso de Pedagogia, com relação a alguma característica relevante, comparativamente àquelas utilizadas no estudo anterior.

Na realidade, havia, para cada categoria de deficientes, duas listas de adjetivos que servem para a sua caracterização e seis outras que não servem para essa categoria. Portanto, podem-se reagrupar os dados da Tabela 1, reunindo na classe de escolhas corretas as indicações de qualquer dos dois conglomerados que servem para caracterizar a categoria e reunindo na classe de escolhas incorretas as indicações de qualquer dos seis conglomerados que não servem para caracterizar essa categoria.

A Tabela 2 mostra os dados assim reorganizados. Pode-se verificar que as escolhas corretas são em número visivelmente superior às escolhas incorretas. Convém lembrar que, das oito listas, duas correspondem a escolhas corretas e seis, a escolhas incorretas. Portanto, se a escolha das listas tivesse ocorrido de modo inteiramente casual, esperar-se-ia uma proporção de uma escolha correta para cada três escolhas incorretas. O número de sujeitos que fizeram a escolha correta é significativamente superior ao número que o acaso faria prever ($p < 0,001$), em ambos os grupos de sujeitos e para todas as categorias de deficientes.

Tabela 2 Número de sujeitos que fizeram escolha correta e dos que fizeram escolha incorreta para cada categoria.

	Grupo E				Grupo P			
	DM	DV	DA	DF	DM	DV	DA	DF
correta	51	52	59	41	67	66	58	48
incorreta	24	23	16	34	8	9	17	27

Fonte: elaboração própria.

Esses resultados evidenciam que cada conglomerado de adjetivos, obtido do estudo anterior, mediante a listagem de adjetivos mais frequentemente citados para a caracterização de uma dada categoria de pessoas deficientes, parece retratar, de modo bem definido, uma categoria específica de deficientes. Esse retrato de cada categoria parece ser suficientemente nítido para que nele seja reconhecida, de modo quase inequívoco, a respectiva categoria de deficientes.

São duas versões de retratos para cada categoria, ambas inequívocas. Isso sugere a possibilidade de existirem algumas características centrais, presentes em ambos os conglomerados de uma mesma categoria de deficientes, que podem desempenhar essa função de caracterizá-los como retratos de uma dada categoria e não de outras categorias. Examinando os adjetivos que compõem os conglomerados, no Quadro 1, pode-se verificar que há um número considerável de adjetivos que são comuns a ambos os conglomerados de uma mesma categoria. São sete adjetivos comuns a ambos os conglomerados relativos à categoria de deficientes mentais, oito adjetivos relativos à categoria de deficientes auditivos e nove adjetivos relativos à categoria de deficientes físicos. Pode-se verificar também que quatro adjetivos são comuns aos conglomerados obtidos de estudantes de Educação Especial para as quatro categorias de deficientes (“marginalizados”, “rejeitados”, “capazes” e “sensíveis”). Entre os quatro conglomerados obtidos de estudantes de Pedagogia, encontram-se três adjetivos comuns a todos eles (“dependentes”, “solitários” e “inofensivos”). Por outro lado, conforme pode ser observado no Quadro 2, não há nenhum adjetivo que seja comum a todos os oito conglomerados.

Talvez os adjetivos comuns a ambos os conglomerados de uma mesma categoria, excluídos aqueles que são comuns às quatro categorias, tanto na indicação dos estudantes de Educação Especial quanto na dos de Pedagogia, servissem como traços centrais, uma marca distintiva, de cada categoria específica de deficientes. A presença de tais adjetivos em ambos os conglomerados de uma mesma categoria pode ter, neste estudo, levado os sujeitos tanto do grupo E quanto do grupo P a escolherem com alta frequência, de modo indiferenciado em alguns casos, esses dois conglomerados como sendo adequados para aquela categoria. Novas pesquisas são necessárias para esclarecer essa questão.

Quadro 2 Adjetivos comuns a ambos os conglomerados de uma mesma categoria, correspondentes ao grupo E e ao grupo P, excluídos aqueles comuns aos conglomerados das quatro categorias de deficientes.

def. mentais	def. visuais	def. auditivos	def. físicos
vagarosos	dóceis	agressivos	complexados
imprevisíveis	esforçados	agitados	observadores
incoordenados	humildes	observadores	esforçados
irritados	educados	irritados	revoltados
	trabalhadores	mudos	trabalhadores

Fonte: elaboração própria.

De qualquer modo, utilizando um procedimento semelhante ao de Centers (1951) e de Hoult (1953), foi evidenciado no presente estudo que as estudantes de Educação Especial e as de Pedagogia foram capazes de reconhecer corretamente os estereótipos de deficientes. Examinando as listas de adjetivos que seus pares, no estudo anterior, citaram mais frequentemente na caracterização de quatro categorias de deficientes, essas estudantes conseguiram reconhecer em cada lista a categoria de deficientes a que ela se referia.

O fato de as pessoas conseguirem reconhecer numa lista de adjetivos a categoria de deficientes a que ela se refere não significa que os traços nela constantes sejam uma descrição fiel de características desses deficientes, que podem ser percebidas objetivamente. Uma interpretação da natureza dos estereótipos aponta que estes representam não só a categoria de pessoas a que se referem, mas também representam muitos aspectos das pessoas que os mantêm. O estudo anterior sugeriu, conforme alguns autores já haviam apontado (CAMPBELL, 1967; LEITE, 1954), que os estereótipos parecem expressar a natureza da relação entre o grupo que os mantém e o grupo que é estereotipado. Foi sugerido, parágrafos atrás, que os adjetivos comuns a ambos os conglomerados, relativos a uma mesma categoria, corresponderem a características distintivas da categoria, suficientemente salientes para serem detectadas por ambos os grupos de sujeitos. Então, talvez os aspectos da relação intergrupala, presentes nos estereótipos, sejam expressos por meio daqueles adjetivos que aparecem apenas num dos conglomerados relativos a uma mesma categoria.

Os resultados encontrados no presente estudo ratificam a conclusão do estudo anterior de que a indicação de determinados adjetivos como sendo características de uma determinada categoria de pessoas deficientes não ocorre de modo casual. Há alguma ocorrência, associada ao nome de cada categoria específica de deficientes, que parece orientar a percepção das pessoas acerca dessas categorias. Na imagem assim formada, pode ser identificada a categoria específica a que ela se refere. Para se compreender adequadamente o fenômeno da deficiência, é necessário levar em conta, também, esse processo de formação de imagens acerca da pessoa e a influência que elas podem exercer na relação entre o deficiente e o não deficiente.

Referências

- CAMPBELL, D. T. Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, Washington, v. 22, p. 817-829, 1967.
- CENTERS, R. An effective classroom demonstration of stereotypes. *Journal of Social Psychology*, Washington, v. 34, p. 41-46, 1951.

HOULT, T. F. An effective classroom demonstration of stereotypes: a reexamination. *Journal of Social Psychology*, Washington, v. 38, p. 293-295, 1953.

KATZ, D.; BRALY, K. Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, Boston, v. 28, p. 280-290, 1933.

LEITE, D. M. *Caráter nacional brasileiro*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1954. (Boletim, 230, Psicologia, 7).

OMOTE, S. Alguns resultados de estudos de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Vivência: Revista da Fundação Catarinense de Educação Especial*, São José, n. 4, 2. sem. 1988.

OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 22/23, p. 167-180, 1986/87.

OMOTE, S. *Estereótipos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes*. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1984.

Efeitos da atratividade física facial de crianças sobre a percepção de outras qualidades delas¹

A aparência física pode ser uma importante fonte de estímulos para a percepção e relações interpessoais. A roupa que uma pessoa usa, as diferentes partes do seu corpo, a postura, o penteado e adereços variados que utiliza podem informar muita coisa a respeito dela. Enquanto interagem, as pessoas olham principalmente para os rostos umas das outras. O rosto pode ser considerado o item mais importante no estudo das influências da aparência física (ARGYLE, 1976).

A atratividade física é, seguramente, uma das dimensões da aparência física que tem grande relevância em diversas situações de atração e interdependência entre as pessoas. Entretanto o estudo da atratividade física não despertou interesse dos psicólogos durante muito tempo. Um primeiro estudo psicológico da atratividade física foi relatado há 70 anos (PERRIN, 1921), mas somente nas últimas duas décadas esse assunto passou a merecer atenção sistemática de pesquisadores. Perrin estudou a atratividade física geral, mas os estudos atuais de atratividade se referem quase exclusivamente à face.

Há muitas maneiras diferentes de se estudar a atratividade física facial (AFF), mas a expressiva maioria das investigações tem procurado estudar os efeitos da atratividade de uma pessoa sobre a percepção e o julgamento que os outros fazem acerca de variadas características daquela pessoa, bem como efeitos sobre a interação com ela. Há também estudos que tentam evidenciar a existência de uma relação direta entre o grau de atratividade e a presença de diversas qualidades positivas na pessoa, procurando demonstrar que não se trata meramente de estereótipos acerca de pessoas bonitas ou feias.

1 Texto original: OMOTE, Sadao. Efeitos da Atratividade Física Facial de Crianças Sobre A Percepção de Outras Qualidades Delas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 295-302, 1991. ([Link externo](#)).

De um modo geral, as investigações realizadas têm demonstrado que à alta AFF tendem a ser associadas outras qualidades ou condições favoráveis. A alta AFF pode levar os sujeitos a perceberem na pessoa uma série de qualidades positivas, e a baixa AFF pode levá-los a perceberem nela uma série de qualidades negativas (MILLER, 1970).

Em situação escolar, a atratividade física de alunos pode influenciar o julgamento que o professor faz de seu desempenho acadêmico. Num estudo realizado por Ross e Salvia (1975), professores examinaram laudos de alunos com dificuldades escolares. Esses professores recomendaram mais frequentemente a colocação do aluno em classe especial para deficientes mentais e previram dificuldades futuras para ele quando o laudo era acompanhado da fotografia de um menino ou de uma menina não atraente do que quando era acompanhado da fotografia de um menino ou de uma menina atraente.

Nesse contexto, até mesmo o julgamento de psicólogos pode sofrer influências da atratividade física da criança que está sendo examinada. Em outro estudo, Elovitz e Salvia (1982) constataram que os seus sujeitos (324 psicólogos escolares) recomendaram a colocação de alunos em classes especiais para deficientes mentais mais frequentemente quando o laudo era acompanhado de fotografias de crianças de baixa AFF do que quando era acompanhado de fotografias de crianças de alta AFF. Por outro lado, a recomendação para a colocação em classes especiais para portadores de distúrbios emocionais ou distúrbios de aprendizagem ocorreu mais frequentemente para crianças de alta atratividade do que para crianças de baixa atratividade. Além disso, esses sujeitos previram diversas outras dificuldades futuras mais frequentemente para crianças de atratividade baixa que para crianças de atratividade alta.

Em muitas outras situações, como a de formação de impressão, formação de casais, procura de emprego, julgamento de transgressões e atribuição de penalidade, percepção de desvios de comportamento e patologias, prescrição de serviços especializados, previsão de resultados de tratamentos especializados etc., têm sido demonstrados os efeitos da AFF. Tais efeitos ocorrem no sentido de as pessoas com alta atratividade serem percebidas como mais adequadas e competentes e serem mais favorecidas que as de baixa atratividade.

Com o propósito de constituir um conjunto de estímulos a serem usados nos estudos sobre AFF, consistindo de fotografias de crianças em idade escolar, foi realizado um estudo para delinear um procedimento de avaliação da AFF de crianças por meio de suas fotografias (OMOTE, 1991). A partir desse procedimento, foram constituídos dois conjuntos de fotografias, sendo um de 15 meninos e outro de 15 meninas. As fotografias foram escolhidas a partir da avaliação da AFF, e, em cada conjunto de 15 fotografias,

cinco correspondiam a níveis mais altos de AFF, cinco a níveis intermediários de AFF, e cinco a níveis mais baixos de AFF.

O presente estudo tem duas finalidades. Em primeiro lugar, pretende-se verificar se realmente há, também no nosso meio, efeitos tão evidentes e salientes da AFF sobre a percepção de pessoas, como os que têm sido relatados na literatura especializada, já que quase a totalidade desses estudos foi feita nos Estados Unidos. Em segundo lugar, pretende-se verificar se esses conjuntos de fotografias servem como bons estímulos nas investigações sobre a AFF de crianças.

Método

Sujeitos

Atuaram como sujeitos 34 alunos do 1º e 2º anos de Pedagogia, que não haviam participado do estudo anterior no qual foi feita a avaliação da atratividade física facial de meninos e de meninas por meio de suas fotografias. A idade média das estudantes era de 22 anos.

Material

Foram utilizadas 15 fotografias de meninos e 15 de meninas, e, para cada sexo, cinco eram de atratividade alta (AA), cinco de atratividade moderada (AM), e cinco de atratividade baixa (AB). A atratividade física dessas fotografias havia sido avaliada no estudo anterior, e essas 30 fotografias foram selecionadas de um conjunto maior, mediante procedimentos e critérios lá explicitados. Foi utilizado também um caderno contendo quatro folhas, sendo a primeira de instruções para execução de algumas tarefas e de um quadro a ser preenchido com dados pessoais do sujeito. As três folhas restantes eram iguais e continham uma lista de 50 adjetivos, ordenados alfabeticamente, sendo 25 de conotação favorável e 25 de conotação desfavorável. Esses 50 adjetivos faziam parte de uma lista maior utilizada como instrumento de coleta de dados numa pesquisa anterior sobre estereótipos a respeito de pessoas deficientes (OMOTE, 1984). A conotação favorável ou desfavorável desses adjetivos havia sido avaliada nesse estudo prévio. Da lista original, foram escolhidos 25 adjetivos de conotação favorável e 25 de conotação desfavorável, que 12 juízes apontaram como sendo de qualidades que poderiam ser identificadas olhando para a expressão facial de crianças em idade escolar por meio de suas fotografias.

Procedimento

Os sujeitos realizaram as tarefas em pequenos grupos, numa sala preparada para esse fim. Ao ser introduzido nessa sala, cada sujeito recebeu inicialmente a primeira folha do caderno para proceder à leitura das instruções e ao preenchimento do quadro de dados pessoais. Terminada essa tarefa, foram elucidadas eventuais dúvidas acerca das instruções sobre a realização das tarefas. Em seguida, foi entregue a segunda folha do caderno contendo uma lista de 50 adjetivos e acompanhada de uma fotografia. No alto dessa folha eram rerepresentadas resumidamente as instruções sobre a tarefa, que consistia em escolher 10 adjetivos que, na opinião do sujeito, melhor caracterizavam a criança da fotografia. Terminada essa tarefa, a folha foi recolhida e foi entregue a terceira folha, acompanhada de outra fotografia. Recolhida esta, foi entregue a quarta e última folha, acompanhada de uma terceira fotografia. Cada uma das três folhas contendo a lista de 50 adjetivos era acompanhada de uma fotografia, correspondendo cada folha a um nível de atratividade. Cada sujeito avaliou uma fotografia AA, uma AM e uma AB, só de meninos ou só de meninas. Os cadernos foram previamente colocados numa ordem, para que os sujeitos de número par recebessem fotografias de meninos e os de número ímpar, fotografias de meninas. Além disso, a ordem de apresentação das três fotografias de três níveis de atratividade foi randomizada.

Resultados e discussão

Na análise dos dados foi considerado o número de adjetivos negativos assinalados para as fotografias de cada nível de atratividade física. Inicialmente, foram comparados esses números para as fotografias de meninos e de meninas. Para o nível AA, as fotografias de meninos receberam 26 citações de adjetivos negativos, e as de meninas, 21 citações de adjetivos negativos. Para o nível AM, foram feitas 40 citações de adjetivos negativos para as fotografias de meninos, e 55 citações para as fotografias de meninas. Para o nível AB, foram feitas 72 citações de adjetivos negativos para as fotografias tanto de meninos quanto de meninas.

Para verificar se houve efeito do sexo da criança, foi comparada a média de adjetivos negativos assinalados para as fotografias de meninos com a média correspondente às fotografias de meninas, para cada nível de AFF, utilizando o teste t para dois grupos randômicos (MCGUIGAN, 1968). O número médio de adjetivos negativos assinalados para fotografias de meninos não difere significativamente daquele atribuído para fotografias de meninas, em nenhuma das três condições de atratividade. O sexo da criança-estímulo não produziu, portanto, efeitos diferenciados da atratividade sobre a percepção de outras qualidades dela. O resultado dessa comparação pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 Número de adjetivos negativos assinalados para fotografias de meninos e meninas, em função do grau de atratividade física.

Níveis de AFF \ Fotografias	Meninos (N=17)		Meninas (N=17)		t
	f	Média	f	Média	
AA	26	1,53	21	1,24	0,421*
AM	40	2,35	55	3,24	0,813*
AB	72	4,24	72	4,24	0,00

* $p > 0,05$

Fonte: elaboração própria.

Esse resultado encontra apoio em alguns estudos em que foram também utilizadas fotografias de crianças como estímulos (ELOVITZ; SALVIA, 1982; ROSS; SALVIA, 1975). Nesses estudos, adultos (psicólogos escolares e professores) fizeram julgamento da competência acadêmica de crianças em idade escolar, e o sexo da criança-estímulo não produziu efeitos diferenciados da AFF sobre esse julgamento.

Uma vez que não houve efeito diferencial do sexo da criança, foram reunidos os dados relativos a fotografias de meninos e os de meninas para fins de comparação dos números de adjetivos negativos assinalados para as fotografias AA, AM e AB. No total, as fotografias AA receberam 47 citações de adjetivos negativos, as fotografias AM receberam 95 citações de adjetivos negativos, e as fotografias AB receberam 144 citações de adjetivos negativos.

Utilizando o teste de Wilcoxon (SIEGEL, 1956), verificou-se que as fotografias AA receberam significativamente menos adjetivos negativos que as fotografias AM ($z = -2,11$; $p < 0,02$ para teste unicaudal). As fotografias AM, por sua vez, receberam significativamente menos citações de adjetivos negativos que as fotografias AB ($z = -2,02$; $p < 0,05$ para teste unicaudal). O nível de AFF das crianças apresentadas por meio de fotografias influenciou, portanto, a percepção acerca delas. As crianças atraentes foram percebidas mais favoravelmente que as crianças menos atraentes.

Entre os 34 sujeitos deste estudo, 13 exerciam atividades docentes em nível de pré-escola ou das primeiras séries do 1º grau. Portanto, embora não estivesse previsto nos objetivos deste estudo, procedeu-se à comparação dos resultados apresentados por esses sujeitos com os dos demais 21 sujeitos que exerciam outras atividades ocupacionais. Em média, as 13 professoras assinalaram menos adjetivos negativos que o

resto dos sujeitos que exerciam outras atividades, para cada uma das três condições de atratividade física facial. Entretanto essa diferença não chega a ser estatisticamente significativa, conforme se pode ver na Tabela 2, em que consta o resultado da análise procedida por meio do teste t para dois grupos randômicos (MCGUIGAN, 1968).

Tabela 2 Número de adjetivos negativos assinalados para fotografias de crianças (de ambos os sexos), por docentes e não docentes, em função do grau de atratividade física.

Níveis de AFF \ Tipo de ocupação	Professoras (N=13)		Outras ocupações (N=21)		t
	f	Média	f	Média	
AA	10	0,77	37	1,76	1,433*
AM	35	2,69	60	2,86	0,149*
AB	44	3,38	100	4,76	1,218*

* $p > 0,05$

Fonte: elaboração própria.

O resultado encontrado permite levantar a hipótese de que o engajamento numa atividade ocupacional em que a percepção e o julgamento de crianças e a interação com elas constituem parte integrante e importante, como parece ser a atividade docente, pode não levar as pessoas a serem menos suscetíveis aos efeitos da atratividade física. Aliás, há, na literatura especializada, relatos de evidências claras de que a AFF dos alunos influencia o julgamento que o professor faz da competência intelectual, educacional e social deles (CLIFFORD; WALSTER, 1973; KENEALY; FRUDE; SHAW, 1988; ROSS; SALVIA, 1975), bem como a interação que os professores mantêm com seus alunos em sala de aula (ADAMS; COHEN, 1974; ALGOZZINE, 1976). Nessas condições, pode operar o mecanismo da profecia autorrealizadora (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968), tornando real a relação percebida entre baixa AFF e pouca competência acadêmica de alguns alunos. Portanto, esse resultado pode ser uma indicação da necessidade de se incluírem estudos sobre esse tipo de assunto na formação de professores.

Algumas investigações relatadas evidenciaram que os efeitos da AFF podem não ser facilmente controláveis, requerendo talvez conhecimento e treino especiais para a eliminação de julgamentos enviesados. No estudo realizado por Elovitz e Salvia (1982), até mesmo psicólogos escolares acabaram tomando a decisão de recomendar a colocação em classe especial, influenciados pelo grau de AFF da criança, cuja fotografia era anexada

ao laudo psicológico. A colocação em classe especial para portadores de distúrbios emocionais ou distúrbios de aprendizagem foi recomendada mais frequentemente a crianças atraentes, e a colocação em classe especial para deficientes mentais foi recomendada mais frequentemente a crianças não atraentes.

O conhecimento que os psicólogos escolares tinham acerca das condições de distúrbios emocionais, distúrbios de aprendizagem e deficiência mental certamente não incluía o grau de AFF como uma variável correlacionada àquelas condições. Do mesmo modo, o conhecimento de Psicologia do Anormal que os sujeitos tinham não impediu que a AFF influenciasse a percepção de distúrbios psicológicos, no estudo realizado por Jones, Hansson e Phillips (1978). Os sujeitos indicaram a presença de distúrbios psicológicos mais frequentemente para as pessoas de AFF baixa do que para as de AFF alta. Esse resultado foi obtido mesmo quando os autores alertaram os sujeitos, informando que a AFF não tinha nenhuma relação com os distúrbios psicológicos e que, portanto, prestassem atenção a outros aspectos da face das pessoas-estímulo. Num estudo realizado junto ao Serviço de Aconselhamento destinado a universitários, Barocas e Vance (1974) constataram que os profissionais previam melhores resultados do aconselhamento para pacientes com AFF alta do que para pacientes com AFF baixa.

Os resultados encontrados neste estudo confirmam a existência, também no nosso meio, de visíveis efeitos da atratividade física facial de crianças sobre a percepção que se tem de outras características delas. Justifica-se, portanto, a realização de estudos mais amplos para verificar detalhadamente como esses efeitos operam na percepção e relação interpessoal.

Os resultados sugerem também que o conjunto de fotografias constituído por meio de um procedimento de avaliação da AFF (OMOTE, 1991) parece adequado para esse tipo de estudo em que se pretende investigar efeitos da variação na AFF. As diferenças significantes encontradas nos números de adjetivos negativos assinalados, para as categorias contíguas de atratividade (AB e AM ou AM e AA), podem sugerir que esses níveis de atratividade são suficientemente diferenciados entre si.

Referências

ADAMS, G. R.; COHEN, A. S. Children's physical and interpersonal characteristics that affect student-teacher interactions. *Journal of Experimental Education*, v. 43, p. 1-5, 1974.

ALGOZZINE, R. F. Attractiveness as a biasing factor in teacher-pupil interactions. *Dissertation Abstracts International*, v. 36, p. 7059-A, 1976.

ARGYLE, M. *A interação social: relações interpessoais e comportamento social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

- BAROCAS, R.; VANCE, F. L. Physical appearance and personal adjustment counseling. *Journal of Counseling Psychology*, v. 21, p. 96-100, 1974.
- CLIFFORD, M. M.; WALSTER, E. The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education*, v. 46, p. 248-258, 1973.
- ELOVITZ, G. P.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in the judgments of School Psychologists. *Journal of School Psychology*, v. 20, p. 339-345, 1982.
- JONES, W. H.; HANSSON, R. O.; PHILLIPS, A. L. Physical attractiveness and judgments of psychopathology. *Journal of Social Psychology*, v. 105, p. 79-84, 1978.
- KENEALY, P.; FRUDE, N.; SHAW, W. Influence of children's physical attractiveness on teacher expectation. *Journal of Social Psychology*, v. 128, p. 373-383, 1988.
- MCGUIGAN, F. J. *Experimental Psychology: A Methodological Approach*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1968.
- MILLER, A. G. Role of physical attractiveness in impression formation. *Psychonomic Science*, v. 19, p. 241-243, 1970.
- OMOTE, S. Avaliação da atratividade física facial: delineamento de um procedimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 285-294, 1991.
- OMOTE, S. *Estereótipos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1984.
- PERRIN, F. A. Physical attractiveness and repulsiveness. *Journal of Experimental Psychology*, v. 4, p. 203-217, 1921.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil intellectual development*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ROSS, M. B.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 80, p. 96-98, 1975.
- SIEGEL, S. *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. Tóquio: McGraw-Hill/Kogakusha, 1956.

Atratividade física facial e percepção de deficiências^{1,2}

A atratividade física facial de uma pessoa pode influenciar o julgamento que os outros fazem do seu comportamento e da sua competência em uma ampla variedade de situações, como também pode influenciar a interação que os outros mantêm com ela. De diferentes efeitos da atratividade física facial (AFF) que têm sido relatados na literatura especializada, é de particular interesse para o presente estudo a relação entre a AFF de crianças e o julgamento a seu respeito feito pelos professores no contexto escolar, bem como os efeitos da AFF de alunos sobre a natureza da interação que os professores mantêm com eles.

A AFF de alunos pode influenciar o julgamento que os professores fazem de sua competência acadêmica e social. Os estudos realizados por Clifford e Walster (1973) e Kenealy, Frude e Shaw (1988) demonstraram que os alunos mais atraentes foram avaliados como sendo mais brilhantes academicamente e mais competentes socialmente. Essa relação entre a AFF e a competência acadêmica pode traduzir-se em termos das notas atribuídas pelos professores a seus alunos (SALVIA; ALGOZZINE; SHEARE, 1977). A AFF do aluno pode influenciar não só os julgamentos do professor como também a interação que ele mantém com o aluno. Alunos atraentes podem ser alvos de interação mais adequada por parte dos professores (ADAMS; COHEN, 1974; ALGOZZINE, 1976).

Mesmo quando estão envolvidas importantes decisões como encaminhamentos a serviços especiais, a AFF pode influenciar o julgamento do professor (ROSS; SALVIA, 1975) ou do psicólogo escolar (ELOVITZ; SALVIA, 1982), no sentido de alunos de baixa atratividade serem percebidos como necessitando de encaminhamento à classe especial para deficiente mental. Quando esses serviços não são tão acentuadamente segregadores e estigmatizantes como o é a classe especial para deficientes mentais, alunos atraentes é que podem ser mais frequentemente encaminhados

1 Texto original: OMOTE, Sadao. Atratividade Física Facial e Percepção de Deficiências. *Didática*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 115-124, 1993. ([Link externo](#)).

2 A pesquisa relatada aqui foi apresentada, como Estudo 3, no Capítulo 4 da tese de Livre-Docência "Atratividade física facial: percepção e efeitos sobre julgamentos", defendida na Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, em 1992.

(BAROCAS; BLACK, 1974), aparentemente com a expectativa de que estes podem obter melhor aproveitamento que os menos atraentes.

As deficiências, de um modo geral, são percebidas como sendo incompetências ou expressões de alguma incompetência. Assim, a AFF pode influenciar a colocação de crianças em categorias de deficientes. O objetivo deste estudo é, pois, o de verificar a ocorrência dessa relação entre a AFF de crianças e sua colocação em categorias de deficientes mentais, deficientes auditivos e deficientes físicos. A categoria de deficientes visuais, que é também atendida pela Educação Especial, foi excluída por razões que serão expostas adiante.

Método

Sujeitos

Foram utilizadas como sujeitos deste estudo 92 estudantes de Pedagogia, todas do sexo feminino, com idade variando de 18 a 44 anos e média de 25 anos.

Material

Foram utilizadas 30 fotografias de 3x4 cm em preto e branco, 15 de meninos e 15 de meninas, que aparentavam idade cronológica de sete a dez anos. Essas 30 fotografias haviam sido previamente selecionadas num estudo anterior (OMOTE, 1991a), em função do grau de atratividade física facial. Cinco fotografias de cada sexo correspondiam a faces avaliadas como sendo de atratividade alta (AA), cinco de atratividade moderada (AM), e cinco de atratividade baixa (AB). A eficácia desse conjunto de fotografias como estímulos foi também avaliada previamente (OMOTE, 1991b). Foi utilizado, além disso, um caderno de questões contendo três folhas.

Procedimento

Ao serem introduzidos na sala preparada para esse fim, os sujeitos receberam a primeira folha do caderno de questões e foram solicitados a ler as instruções contidas nessa folha, na qual constavam convite para participar de uma pesquisa sobre percepção de pessoas e uma descrição geral das tarefas que realizariam. Preencheram, em seguida, um quadro, também constante dessa folha, em que eram solicitadas algumas informações para identificação de cada sujeito. Terminada a tarefa inicial, a primeira folha foi recolhida, e os sujeitos receberam a segunda folha do caderno, previamente preparada com a identificação de cada sujeito. Nessa segunda folha do caderno, havia uma breve descrição de uma criança, e era solicitado que o sujeito a identificasse examinando fotografias de três crianças que

acompanhavam essa segunda folha. Terminada essa tarefa, a segunda folha e as três fotografias foram recolhidas, e os sujeitos receberam a terceira folha, contendo também uma breve descrição de uma criança. Junto dessa folha foram entregues outras três fotografias de crianças, e era solicitado aos sujeitos que identificassem a criança da descrição. Terminada essa tarefa, o sujeito era dispensado. Nessas duas folhas havia duas questões: na primeira era solicitado que o sujeito informasse os indicadores com base nos quais pôde identificar a criança da descrição, e a segunda perguntava se o sujeito teve alguma dificuldade para a realização da tarefa, e, em caso positivo, ele deveria descrevê-la. Havia quatro versões de descrição de criança, isto é, de uma criança comum, de uma criança deficiente mental, de uma criança deficiente física e de uma criança deficiente auditiva. A condição de deficiência visual foi excluída, pois seguramente os sujeitos procurariam indicadores visíveis dessa deficiência na face ou, mais especificamente, nos olhos da criança da fotografia e, não os encontrando, poderiam levantar suspeitas acerca do procedimento experimental. A segunda folha continha uma das descrições, e a terceira, outra descrição. As três fotografias que eram entregues junto da segunda folha eram ou de meninos ou de meninas, e uma correspondia à criança com atratividade alta (AA), uma à criança com atratividade moderada (AM) e a outra à criança com atratividade baixa (AB). A terceira folha também era acompanhada de três fotografias, de crianças do sexo oposto ao daquelas da segunda folha, e igualmente havia uma fotografia AA, uma AM e uma AB. Para cada nível de AFF foram utilizadas fotografias de cinco meninos e de cinco meninas diferentes a fim de evitar que houvesse alguma tendenciosidade condicionada por alguma face em particular. O material fora previamente preparado de maneira que metade dos sujeitos examinasse primeiramente as fotografias de meninos e depois as de meninas, e a outra metade dos sujeitos examinasse primeiramente as fotografias de meninas e depois as de meninos. Os cadernos foram preparados também com a preocupação de que cada descrição fosse examinada por um número aproximadamente igual de sujeitos, na segunda e na terceira folha, em um número aproximadamente igual de vezes, acompanhando tanto as fotografias de meninos como as de meninas.

Resultados e discussão

Os dados principais deste estudo correspondem ao número de vezes que as fotografias AA, AM e AB de meninos e de meninas foram escolhidas como sendo da criança descrita no parágrafo, caracterizada como deficiente mental, deficiente física, deficiente auditiva ou normal. Como eram apresentadas três fotografias, sendo uma de cada nível de atratividade, seria

esperado que as fotografias de cada nível de AFF fossem escolhidas em cerca de 1/3 das oportunidades, caso tais escolhas fossem inteiramente aleatórias.

Tanto para as fotografias de meninos como para as de meninas, os sujeitos escolheram mais frequentemente as de atratividade baixa (AB) como correspondendo à criança da descrição, quando esta caracterizava deficiente mental, deficiente auditiva ou deficiente física, em comparação às de atratividade alta (AA) ou atratividade moderada (AM). Quando a descrição caracterizava a criança como sendo normal, as fotografias AA foram escolhidas mais frequentemente que as fotografias AB ou AM. De um modo geral, os resultados encontrados para as fotografias de meninos são muito semelhantes àqueles relativos às de meninas. Portanto, os dados foram reunidos para uma análise global.

Esses resultados são apresentados na Tabela 1, que mostra as frequências com que as fotografias AA, AM e AB foram escolhidas como sendo da criança da descrição, quando esta a caracterizava como deficiente mental (DM), deficiente auditiva (DA), deficiente física (DF) ou normal (NM).

Tabela 1 Frequência de indicações de fotografias AA, AM e AB de meninos e de meninas diante da descrição de uma criança caracterizada como deficiente mental (DM), deficiente auditiva (DA), deficiente física (DF) e normal (NM).

Descrição	Níveis de AFF			Total	Qui-quadr.
	AA	AM	AB		
DM	4	13	30	47	22,115 ^a
DA	8	12	26	46	11,491 ^b
DF	7	15	23	45	8,533 ^c
NM	22	15	9	46	5,429 ^d

a = $p < 0,001$

b = $p < 0,01$

c = $p < 0,02$

d = $p > 0,05$

Fonte: elaboração própria.

Os dados constantes da Tabela 1 mostram que, nas três condições de descrição da criança como deficiente, os valores de qui-quadrado obtidos são estatisticamente significantes. Na descrição da criança como deficiente mental, foi obtido o qui-quadrado de 22,115 ($p < 0,001$); na descrição como deficiente auditiva, foi obtido o qui-quadrado de 11,491 ($p < 0,01$); e na descrição como deficiente física, foi obtido o qui-quadrado de 8,533 ($p < 0,02$). Na condição de descrição da criança como normal, embora as

escolhas tivessem recaído mais sobre as fotografias AA do que sobre as AM e AB, a diferença não chega a ser estatisticamente significativa ($\chi^2 = 5,429$; $p > 0,05$).

Esses resultados mostram que a AFF da criança pode influenciar decisivamente a percepção da deficiência nela existente. Pode-se sugerir que às deficiências está associada a baixa AFF, segundo a percepção das pessoas. Essa associação parece ser particularmente mais intensa para a deficiência mental. Tais resultados estão de acordo com os dados relatados na literatura especializada, que indicam a existência de associações que as pessoas fazem entre baixa atratividade e menor competência acadêmica e social (CLIFFORD; WALSTER, 1973; KENEALY; FRUDE; SHAW, 1988), bem como mostram que alunos com baixa atratividade podem ser mais facilmente encaminhados a classes especiais para deficientes mentais do que alunos atraentes (ELOVITZ; SALVIA, 1982; ROSS; SALVIA, 1975).

Na segunda e na terceira folha do caderno de questões, nas quais os sujeitos fizeram as escolhas das crianças que correspondiam à descrição segundo suas percepções, havia uma questão que solicitava que os sujeitos informassem os indicadores com base nos quais puderam fazer essas escolhas. Portanto, esses dados, apresentados a seguir, podem esclarecer alguns aspectos da percepção da deficiência.

Os diversos indicadores em que se basearam os sujeitos para fazer a escolha da criança que correspondia à descrição foram agrupados em três categorias de respostas: “estados subjetivos”, “traços físicos” e “outros indicadores”. A categoria de “estados subjetivos” inclui indicadores relacionados a qualquer estado subjetivo inferido pelo sujeito a partir de alguma característica facial. Uma resposta típica dessa categoria é, por exemplo, “olhar triste”. A categoria de “traços físicos” refere-se a respostas em que o sujeito se baseou em alguma característica física visível, como “olhos profundos”, “cabeça grande”, “aparência de desnutrição” etc. A categoria de “outros indicadores” refere-se a respostas que não puderam ser incluídas nas anteriores, e, em geral, eram respostas muito vagas, tais como “intuição”, “expressão”, “diferente das outras crianças” etc., ou eram respostas relacionadas a alguma condição externa à pessoa e ao físico da criança, como a “condição socioeconômica” ou a “pobreza” da criança.

Os indicadores apontados pelos sujeitos foram tabulados por dois juízes, independentemente um do outro, utilizando essas três categorias. Procedendo ao cálculo do índice de fidedignidade, foi encontrada a concordância geral de 84% entre os juízes.

A frequência com que os indicadores pertencentes a diferentes categorias ocorreram para as fotografias de meninos não difere de modo visível da frequência com que foram utilizados na escolha das fotografias de meninas, em todas as quatro condições de descrição da criança.

Portanto, foram reunidos os dados relativos às fotografias de meninos e os de meninas. Esses dados estão mostrados na Tabela 2.

Tabela 2 Frequência de utilização de indicadores pertencentes a categorias de “estados subjetivos” (ES), “traços físicos” (TF) e “outros indicadores” (OI) na identificação de fotografias de meninos e de meninas, nas quatro condições de descrição da criança.

Indicador	Def. ment.	Def. aud.	Def. fís.	Normal	Total
ES	15	28	31	30	104
TF	45	24	39	25	133
OI	18	17	9	15	59
Total	78	69	79	70	296

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 2 mostra que, do total de 296 indicadores apontados pelos sujeitos, 133 se referem a “traços físicos” (45%), 104 a “estados subjetivos” (35%) e 59 a “outros indicadores” (20%).

A análise desses dados mostra que as categorias de indicadores não ocorreram igualmente na identificação de crianças descritas de modos diferentes ($p < 0,01$). Examinando atentamente os dados dessa tabela, parece evidente que foi na condição em que a criança estava descrita como deficiente mental que ocorreu maior discrepância em relação às demais condições. Comparando as condições de descrição da criança como deficiente auditiva, deficiente física e normal, verificou-se que não há diferença significativa quanto à utilização dos diferentes indicadores na identificação da criança ($p > 0,05$). Reunindo os dados dessas três condições e comparando com a condição de descrição da criança como deficiente mental, foi encontrada diferença significativa na utilização de diferentes indicadores ($p < 0,01$).

Na identificação da criança na condição em que estava descrita como deficiente mental, comparativamente à identificação da criança nas demais condições de descrição, foi utilizado um número proporcionalmente menor de indicadores da categoria “estados subjetivos”. Os sujeitos recorreram mais a indicadores da categoria “traços físicos”. Esse resultado parece coerente com a crença bastante generalizada de que “o deficiente mental não sente”. Ora, se ele não sente, então os estados subjetivos não podem ser bons indicadores para reconhecê-lo como deficiente mental.

Ao justificarem a escolha feita na identificação da criança descrita no parágrafo, os sujeitos forneceram, no total, 296 indicadores que serviram de base para tal escolha. Desse total, 153 indicadores referem-se a alguma parte do corpo da criança escolhida. Os dados pareciam sugerir

um quadro interessante, e por isso foi feita a tabulação, que pode ser vista na Tabela 3. Nessa tabulação, feita por dois juízes, independentemente, foi encontrado um índice de concordância geral de 97%.

Tabela 3 Frequência de referência a partes do corpo nos indicadores utilizados para a identificação da criança da descrição.

	DM	DA	DF	NM	Total
Face	15	13	13	8	49
Olhos	15	15	11	20	61
Outros	7	17	15	4	43
Total	37	45	39	32	153

Fonte: elaboração própria.

Pode-se verificar que um grande número de indicadores se refere aos olhos (40%) e à face (32%). Outras partes do corpo apareceram muito poucas vezes e foram agrupadas numa única categoria. Essa categoria, referida na Tabela 3 por “outros”, inclui ombros, boca, cabeça, lábios, bochecha, testa, pescoço, tórax, cabelo, queixo, sobrelha e ouvido, totalizando 28% dos indicadores referentes a partes do corpo. É interessante notar que o nariz, embora ocupe a região mais central do rosto, não foi referido nenhuma vez. Do mesmo modo, embora quase sempre sejam visíveis, as orelhas também não foram referidas nenhuma vez; por outro lado, o ouvido, que não é visível, foi apontado por um sujeito.

Os dados apresentados na Tabela 3 reúnem as respostas relativas a fotografias de meninos e de meninas, pois as frequências com que as categorias de respostas ocorreram na identificação de meninos não diferem de modo visível das frequências com que ocorreram na identificação de meninas.

A análise dessa tabela mostra que “face”, “olhos” e “outras partes do corpo” não foram utilizados igualmente como base para a identificação de crianças caracterizadas como deficiente mental, deficiente auditiva, deficiente física ou normal ($p < 0,05$).

Um exame atento da Tabela 3 sugere ter havido uma discrepância mais acentuada entre a condição descrita como “normal” e as demais condições de descrição da criança. Fazendo a necessária análise estatística, verificou-se que entre as condições “deficiente mental”, “deficiente auditivo” e “deficiente físico” não há diferença significativa ($p > 0,05$). Reunindo as três condições de descrição da criança como deficiente e comparando com a condição de descrição da criança como normal, foi encontrada diferença significativa ($p < 0,01$).

Esses resultados permitem concluir que a face, os olhos e outras partes do corpo serviram como base para a escolha da criança igualmente nas três condições de descrição como deficiente; mas, na condição de descrição como normal, a utilização dessas partes do corpo diferiu significativamente da sua utilização naquelas condições de descrição da criança como deficiente.

Na realidade, na condição NM, os sujeitos recorreram proporcionalmente mais vezes aos olhos como indicadores para a identificação da criança da descrição. Os olhos desempenharam importante papel na identificação da criança, pois, do total de 153 indicadores que se referiam a alguma parte do corpo, 40% correspondiam aos olhos. Foi, contudo, na identificação da criança na condição NM que os olhos desempenharam um papel mais importante.

Em resumo, os indicadores em que se basearam os sujeitos para a identificação da criança da descrição variaram um pouco conforme a condição dessa descrição. Especificamente, pode-se dizer que, para identificar a criança descrita como deficiente mental, os sujeitos se utilizaram menos de indicadores relativos a “estados subjetivos”, baseando-se mais nos “traços físicos”, comparativamente à identificação de criança descrita como deficiente auditiva, deficiente física ou normal. Além disso, pode-se também dizer que, na identificação da criança descrita como normal, os sujeitos se basearam mais nos indicadores que se referiam aos olhos, comparativamente à identificação da criança descrita como deficiente mental, deficiente auditiva ou deficiente física.

Essa análise dos indicadores que serviram de base para a identificação da criança correspondente à descrição levantou alguns dados interessantes sobre como cada condição pode ser reconhecida. As pessoas costumam dizer que certas deficiências, mesmo aquelas que não são imediatamente visíveis, “estão na cara”, quando levantam suspeitas acerca de alguma deficiência em alguém. De fato, na identificação de crianças nas condições de descrição como deficiente mental, deficiente auditivo e deficiente físico, houve mais indicadores relativos à face que na condição de descrição como normal, em que houve predominância de indicadores relativos aos olhos (Tabela 3).

Na segunda e terceira folha do caderno de questões, havia outra pergunta, além daquela relativa a indicadores que serviram de base para a identificação da criança da descrição. Essa pergunta referia-se à eventual dificuldade encontrada na execução da tarefa solicitada. Esses dados também foram tabulados e analisados.

Como eram 92 sujeitos que realizaram duas tarefas de identificação da criança descrita na folha, havia um total de 184 situações de escolha de fotografias. Desse total, em 113 situações (61%) os sujeitos relataram que

houve alguma dificuldade na execução da tarefa de escolha. Uma análise preliminar mostrou que essas dificuldades independeram totalmente do sexo das crianças cujas fotografias eram apresentadas em cada situação de julgamento. Portanto, os dados relativos a fotografias de meninos foram reunidos àqueles relativos a fotografias de meninas. Esse resultado pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4 Frequência com que alguma dificuldade foi encontrada pelos sujeitos na realização da tarefa de identificar a criança descrita como deficiente mental (DM), deficiente auditiva (DA), deficiente física (DF) e normal (NM).

	DM	DA	DF	NM	Total
Sim	29	31	24	29	113
Não	18	15	21	17	71
Total	47	46	45	46	184

Fonte: elaboração própria.

À primeira vista, as frequências com que os sujeitos encontraram dificuldade na realização da tarefa de identificar a criança da descrição parecem independem da condição de descrição da criança. De fato, calculando o qui-quadrado, foi encontrado o valor 1,931, que está longe de ser significativo. Portanto, pode-se dizer que a ocorrência de dificuldades não foi determinada pela natureza da descrição da criança a ser identificada nem pelo sexo dessa criança.

Analisando a natureza das dificuldades relatadas, verificou-se que apenas 18 (16%) estavam, de algum modo, relacionadas à descrição da criança. Incluíram-se aí dificuldades como aquelas decorrentes do fato de o sujeito não conhecer o tipo de criança deficiente da descrição ou do fato de a descrição não fornecer indícios claros a serem observados. A maior parte das dificuldades relatadas referia-se à própria natureza da tarefa. Esse tipo de dificuldade foi relatado em 52 situações de escolha (46%) e referia-se principalmente à limitação ou inadequação de se julgar a presença da deficiência olhando para a fotografia do rosto da criança. Outras 43 dificuldades relatadas (38%) eram bastante variadas e não se referiam nem à descrição, nem à tarefa.

Essa análise da natureza das dificuldades relatadas pelos sujeitos revelou um fato muito interessante. Houve um elevado número de relatos de dificuldades (em 46% das situações de escolha) que se referiam à inadequação de se julgar ser a criança deficiente ou não olhando para suas fotografias. Isso pode estar revelando uma postura cuidadosa por parte desses sujeitos.

Resta saber se esses mesmos sujeitos, futuros professores, não estarão fazendo julgamentos enviesados da competência de seus alunos, com base em limitadas informações, quando a experiência profissional lhes tiver conferido maior segurança e autoridade.

O presente estudo confirmou, de modo direto e inequívoco, aquilo que os dados disponíveis na literatura especializada estavam sugerindo. Nos estudos sobre a relação entre a atratividade física facial e a competência, têm sido adotados procedimentos experimentais em que uma determinada tarefa de avaliação e julgamento de competência é apresentada a sujeitos, acompanhada de fotografias de pessoas com diferentes AFF. Os resultados desses estudos indicam que, quando a fotografia que acompanha a tarefa é de baixa atratividade, os sujeitos fazem uma avaliação mais negativa da competência do que quando a fotografia é de alta atratividade.

Os resultados desses estudos sugerem que as pessoas podem associar a baixa AFF à baixa competência. Entretanto não foi encontrado na literatura especializada nenhum estudo que investigasse diretamente essa associação, em situações em que os sujeitos devessem apontar a pessoa deficiente dentre algumas pessoas diferentes em atratividade. O nosso estudo realizou essa prova diretamente e demonstrou que crianças com baixa AFF foram mais frequentemente escolhidas como deficientes mentais, deficientes auditivas ou deficientes físicas que as de alta AFF. Por outro lado, crianças com alta AFF é que tenderam a ser escolhidas como sendo normais.

Esses achados podem ter importante implicação na Educação Especial, se for considerado que ainda é prática corrente o professor de classe regular iniciar o processo de reconhecimento de algum aluno, dentre vários da classe, como sendo deficiente. É verdade que, nesse caso, o professor dispõe de uma série de dados sobre o desempenho de seus alunos. De qualquer modo, é necessário ter em mente que a AFF está indelével e marcantemente presente nesse conjunto de dados.

Referências

ADAMS, G. R.; COHEN, A. S. Children's physical and interpersonal characteristics that effect student-teacher interactions. *Journal of Experimental Education*, Washington, v. 43, p. 1-5, 1974.

ALGOZZINE, R. F. Attractiveness as a biasing factor in teacher-pupil interactions. *Dissertation Abstracts International*, Ann Arbor, v. 36, p. 7059-A, 1976.

BAROCAS, R.; BLACK, H. K. Referral rate and physical attractiveness in third-grade children. *Perceptual and Motor Skills*, Missoula, v. 39, p. 731-734, 1974.

CLIFFORD, M. M.; WALSTER, E. The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education*, Washington, v. 46, p. 248-258, 1973.

ELOVITZ, G. P.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in the judgments of school psychologists. *Journal of School Psychology*, Elmsford, v. 20, p. 339-345, 1982.

KENEALY, P.; FRUDE, N.; SHAW, W. Influence of children's physical attractiveness on teacher expectation. *Journal of Social Psychology*, Washington, v. 128, p. 373-383, 1988.

OMOTE, S. Avaliação da atratividade física facial: delineamento de um procedimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 7, p. 285-294, 1991a.

OMOTE, S. Efeitos da atratividade física facial de crianças sobre a percepção de outras qualidades delas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 7, p. 295-302, 1991b.

ROSS, M. B.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments. *American Journal of Mental Deficiency*, Washington, v. 80, p. 96-98, 1975.

SALVIA, J.; ALGOZZINE, R.; SHEARE, J. B. Attractiveness and school achievement. *Journal of School Psychology*, Elmsford, v. 15, p. 60-67, 1977.

Atratividade física facial e prognóstico^{1,2}

No campo da educação especial, vêm surgindo, nos últimos anos, crescentes discussões sobre questões sociais relacionadas a deficiências. No estudo das deficiências não mais são consideradas apenas as limitações decorrentes de algo que falta ou não funciona bem no organismo da pessoa deficiente. Aliás, os profissionais e estudiosos da área vêm, há muito tempo, apontando que a natureza da deficiência é biopsicossocial.

Os estudiosos da área de educação especial vêm apontando a influência dos fatores do meio social sobre o funcionamento da pessoa deficiente. Esta pode ver-se “aprisionada numa rede [...] constituída e constitutiva das barreiras atitudinais: preconceitos, estereótipos e estigma” (AMARAL, 1995, p. 69). Essa rede não guarda relação intrínseca com as condições geradoras da deficiência e das quais o deficiente é portador, mas depende da leitura social, como bem apontou Amaral.

A decisão de o que deve ser considerado deficiência, em diferentes contextos sociais, depende de critérios a serem adotados. A escolha desses critérios depende de variáveis e forças do meio social no qual há interesse em identificar as deficiências. Portanto, trata-se de uma questão antes política que médica, psicológica ou educacional (OMOTE, 1994a).

Assim, os discursos sobre as deficiências não são exatamente retratos delas, mas, antes, retratos de como elas são interpretadas por aqueles que sustentam tais discursos (OMOTE, 1993a).

Algumas importantes mudanças ocorreram na maneira de encarar o diagnóstico da deficiência, o funcionamento da pessoa deficiente, a prescrição de serviços especiais e os resultados obtidos de atendimentos especializados. Em todas essas questões, além do atributo anatomofisiológico e psicológico do deficiente, passou a ser levado em conta, cada vez mais, o contexto de relações sociais e interpessoais em que está inserido o deficiente. Daí autores como Bartel e Guskin (1980), Erikson (1962) e

1 Texto original: OMOTE, Sadao. Atratividade física facial e prognóstico. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 113-117, 1997. ([Link externo](#)).

2 Este estudo foi relatado como parte do Capítulo 4 da Tese de Livre Docência Atratividade Física Facial: Percepção e Efeitos sobre Julgamentos, defendida na Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, em 1992.

Hepburn (1975) apontaram que a variável crítica no estudo das deficiências é a audiência que reconhece e trata alguém como deficiente.

A deficiência manifestada por uma pessoa só pode ser adequadamente compreendida se levar em conta esse contexto social que interpreta de uma determinada maneira o conjunto de características da pessoa percebida como deficiente e que cria determinadas condições para o funcionamento dela. Portanto, a mesma pessoa pode funcionar diferentemente, como deficiente, em diferentes contextos de relações sociais e interpessoais. Nessa medida, condições que aparentemente não mantêm nenhuma relação direta com a deficiência podem se tornar variáveis críticas no diagnóstico, na prescrição de serviços especializados e até no prognóstico.

Os estudiosos da percepção e relações interpessoais têm investigado com muito interesse a aparência física da pessoa como um importante determinante dos julgamentos que se fazem acerca dela e das relações que se mantêm com ela.

Alguns estudos serviram para investigar os efeitos da vestimenta (ROSA *et al.*, 1989; SANTOS *et al.*, 1989; STEFFENSMEIER; TERRY, 1973) ou de adereços, como brinco, colar e maquiagem (OTTA *et al.*, 1989), sobre julgamentos acerca da pessoa que os usa.

Atenção maior dos investigadores dessa área tem recaído sobre a face, podendo-se destacar estudos sobre direção do olhar, tamanho da pupila, expressão facial de emoções, assimetria de expressão facial, reconhecimento da face e atratividade facial. Dentre vários aspectos da aparência, o nosso interesse recaiu sobre a atratividade física facial (AFF), isto é, os efeitos desta sobre o julgamento de competências da pessoa, incluindo a própria percepção de deficiências.

Na literatura especializada, a AFF é avaliada a partir de julgamentos feitos por um grupo de juízes ou pelos próprios sujeitos experimentais. O procedimento básico dessa avaliação consiste em classificar certo número de fotografias em função do grau de atratividade facial, obedecendo a critérios pessoais de cada juiz ou sujeito. A partir dessa classificação são selecionadas as fotografias de faces com diferentes graus de atratividade facial para serem utilizadas como estímulos em experimentos.

Podem ser encontrados alguns estudos que procuraram identificar atributos responsáveis pela atratividade física facial, por meio da importância relativa de cada parte que compõe a face (CROSS; CROSS, 1971; KLECK; RICHARDSON; RONALD, 1974; TERRY; DAVIS, 1976) ou da configuração global da face (OMOTE, 1993b; PERRETT; MAY; YOSHIKAWA, 1994). Entretanto, como o interesse dos estudiosos tem recaído principalmente sobre os mais variados aspectos das relações e percepções interpessoais, a questão “o que é face atraente?” não tem recebido muita atenção.

Quando iniciei os meus estudos nessa área, foram realizadas pesquisas para estabelecer procedimento de avaliação da atratividade física facial de crianças de ambos os sexos, aparentando idade cronológica de sete a dez anos, a partir de suas fotografias (OMOTE, 1991a). A partir dessa avaliação, foram selecionados seis grupos de fotografias, sendo três de meninos e três de meninas, correspondendo à alta atratividade (AA), à atratividade moderada (AM) e à atratividade baixa (AB), e a eficácia dessas fotografias como estímulos foi demonstrada (OMOTE, 1991b). Além disso, foi realizado um estudo para examinar a fidedignidade intrassujeito, intragrupo e intergrupar na avaliação da AFF, constatando-se que o fenômeno sob estudo apresentava estabilidade temporal e generalidade (OMOTE, 1994b).

Um estudo evidenciou que as crianças com baixa atratividade física facial (AFF) podem ser percebidas como sendo portadoras de alguma deficiência mais facilmente que as crianças com alta atratividade (OMOTE, 1993/1994). Os efeitos da atratividade podem continuar operando nas relações sociais dessas crianças, mesmo depois de terem sido percebidas como deficientes e eventualmente encaminhadas a serviços especializados destinados a deficientes.

Dependendo da natureza dos serviços especializados, os alunos atraentes podem ser mais frequentemente encaminhados que os alunos não atraentes. O estudo realizado por Barocas e Black (1974) evidenciou que alunos atraentes haviam sido encaminhados a serviços especializados, motivados principalmente por problemas de fala e de leitura, mais frequentemente que os alunos não atraentes. Esses serviços parecem ser relativamente pouco estigmatizantes e parecem poder ser considerados como educacionalmente úteis, capazes de auxiliar os alunos a superarem alguma dificuldade na escola.

Esse tipo de encaminhamento pode também estar baseado na suposição de que alunos atraentes têm mais condições de tirar proveito dos serviços especiais que alunos não atraentes. Um estudo realizado no contexto clínico, por Barocas e Vance (1974), evidenciou a existência de uma relação direta entre a AFF de clientes de um serviço de aconselhamento e o prognóstico feito pelos conselheiros. Os clientes atraentes tinham prognóstico mais favorável que os clientes não atraentes.

Outro estudo, realizado por Cash *et al.* (1977), mostrou que a previsão de um futuro feliz ou infeliz, com poucos ou numerosos problemas, feita por estudantes universitários, após ouvirem uma entrevista gravada, estava positivamente correlacionada à atratividade da fotografia que era apresentada como sendo da pessoa entrevistada. Havia duas versões de entrevistas: uma sugeria que a pessoa entrevistada era bem ajustada, e a outra, bem desajustada. A ocorrência da correlação positiva entre a atratividade e a previsão do

futuro feliz não dependeu da natureza do conteúdo da entrevista gravada, isto é, o ajustamento ou o desajustamento da pessoa entrevistada.

Esses estudos apontam que as previsões de resultados futuros também podem ser influenciadas pela atratividade física facial. Pode estar operando, aí, a associação que as pessoas podem fazer entre a AFF e a capacidade de tirar proveito das oportunidades. Talvez por isso as crianças mais atraentes tivessem sido encaminhadas a serviços especializados mais frequentemente que as menos atraentes, segundo revelou o estudo de Barocas e Black (1974), ao menos com relação a serviços que não eram tão estigmatizantes, como classes especiais para deficientes mentais.

A avaliação do resultado de um tratamento especializado parece também depender da AFF do cliente. Shapiro *et al.* (1976) estudaram algumas variáveis correlacionadas à percepção da melhora em pacientes que estavam em tratamento psicoterápico. Esses autores demonstraram a existência de correlação positiva significativa entre a melhora percebida no paciente e a sua atratividade, segundo a avaliação dos terapeutas, bem como entre a melhora percebida no paciente e a atratividade do terapeuta, segundo a avaliação dos pacientes. Os terapeutas perceberam maior progresso na terapia de pacientes atraentes que na de pacientes menos atraentes. Similarmente, os pacientes perceberam um melhor progresso na terapia deles próprios quando avaliavam os seus terapeutas como atraentes do que quando os avaliavam como menos atraentes.

O estudo relatado a seguir teve o propósito de verificar relação entre a AFF de crianças submetidas a um tratamento especializado e a previsão de resultados desse atendimento.

Sujeitos

Participaram como sujeitos 50 estudantes, todas do sexo feminino, sendo 25 do 3º ano de Pedagogia, alunas da Habilitação em Educação Especial, e 25 do 1º ano de Fonoaudiologia. A idade dos sujeitos variou de 18 a 56 anos, com média de 22 anos.

Material

Foram utilizadas 15 fotografias de meninos e 15 de meninas. A atratividade física facial das crianças dessas fotografias havia sido avaliada e testada previamente (OMOTE, 1991a, 1991b). Eram as mesmas fotografias utilizadas no estudo anterior sobre a relação entre a AFF e percepção de deficiências. Para cada sexo, cinco fotografias eram de atratividade alta (AA), cinco de atratividade moderada (AM), e cinco de atratividade baixa (AB). Foi também utilizado um caderno de questões contendo três folhas, construído especificamente para a presente pesquisa. A inteligibilidade

das instruções para execução das tarefas solicitadas nesse caderno foi testada informalmente com algumas estudantes universitárias dos mesmos cursos frequentados pelos sujeitos. Tais tarefas, informadas nas três folhas desse caderno, estão descritas adiante.

Procedimento

Os sujeitos foram introduzidos na sala preparada para esse fim, em grupo de cinco, mas realizaram as tarefas individualmente. Inicialmente, receberam a primeira folha do caderno de questões, na qual constavam convite para participar de uma pesquisa sobre percepção de pessoas e instruções sobre as tarefas que a seguir realizariam. Essas instruções informavam que as crianças, cujas fotografias receberiam em seguida, sofriam de uma perda moderada da audição e, em consequência, apresentavam alterações expressivas na linguagem oral, razão por que estavam recebendo tratamento fonoaudiológico. A tarefa solicitada aos sujeitos era a de examinar as fotografias dessas crianças e indicar qual delas teria o melhor resultado no tratamento fonoaudiológico. Os sujeitos eram informados de que executariam essa tarefa duas vezes: uma vez com fotografias de três meninos e outra vez com fotografias de três meninas. Após a leitura dessas instruções, os sujeitos preencheram um quadro de informações, constante dessa primeira folha, no qual eram solicitados alguns dados de identificação de cada sujeito. Terminada a tarefa da primeira folha, os sujeitos receberam a segunda folha, juntamente de três fotografias de meninos ou de meninas, sendo uma fotografia AA, uma fotografia AM e uma fotografia AB. A tarefa dos sujeitos consistia em identificar a criança, dentre as três cujas fotografias acompanhavam a segunda folha, que poderia obter o melhor progresso no tratamento fonoaudiológico, anotando no espaço próprio o número que identificava a fotografia dessa criança. Terminada essa tarefa, a folha e as três fotografias eram recolhidas, e era entregue ao sujeito a terceira folha acompanhada de fotografias de crianças do sexo oposto, sendo uma de cada nível de AFF. A tarefa a ser executada era a mesma da segunda folha. Os cadernos de questões foram previamente montados e colocados numa ordem tal que sujeitos de número ímpar examinavam primeiro as fotografias de meninos e depois as de meninas e os sujeitos de número par realizavam as tarefas na ordem inversa. Além disso, tomou-se o necessário cuidado para que cada fotografia fosse examinada por um número aproximadamente igual de sujeitos.

Resultados e discussão

Cada sujeito escolheu uma fotografia de menino e uma de menina como sendo de crianças que obteriam melhor resultado no tratamento fonoaudiológico. Os resultados encontrados e apresentados na Tabela 1 indicam, portanto, o número de vezes que as fotografias de cada nível de AFF foram escolhidas por estudantes de Educação Especial e de Fonoaudiologia. O exame da Tabela 1 mostra que, tanto para os meninos quanto para as meninas, as escolhas dos sujeitos de Educação Especial e dos de Fonoaudiologia ocorreram mais frequentemente para as fotografias AA, seguidas de AM e, por último, de AB. Os resultados apresentados pelo grupo de estudantes de Educação Especial são bastante semelhantes aos do grupo de estudantes de Fonoaudiologia. A pequena diferença entre esses grupos está longe de ser estatisticamente significativa, tanto para as fotografias de meninos ($\chi^2 = 3,270$; g.l. = 2; $p > 0,05$) quanto para as de meninas ($\chi^2 = 0,259$; g.l. = 2; $p > 0,05$). Portanto, os dados desses dois grupos foram reunidos num só conjunto, como pode ser visto nas duas últimas colunas da Tabela 1, para fins de análise estatística.

Dos 50 sujeitos, 26 apontaram as fotografias AA, 19 as fotografias AM, e cinco as fotografias AB, de meninos, como sendo da criança que, dentre as três apresentadas, poderia obter o melhor progresso no tratamento fonoaudiológico; para as fotografias de meninas, 28 sujeitos escolheram as fotografias AA, 17 as fotografias AM, e cinco as fotografias AB. Analisando esses resultados através do qui-quadrado, foram obtidos os valores 13,693 (g.l. = 2; $p < 0,01$) e 15,849 (g.l. = 2; $p < 0,001$), para as fotografias de meninos e de meninas, respectivamente. Esses valores de qui-quadrado, estatisticamente significantes, mostram que o nível de atratividade física facial das crianças influenciou a previsão de resultados de um atendimento especializado, levando os sujeitos a preverem um prognóstico favorável mais frequentemente para as crianças mais atraentes que para as menos atraentes.

Tabela 1 Frequência de escolha de fotografia de cada nível de AFF como sendo a da criança com o melhor prognóstico.

AFF	Educação Especial		Fonoaudiologia		Total	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
AA	12	14	14	14	26	28
AM	12	08	07	09	19	17
AB	01	03	04	02	05	05
Total	25	25	25	25	50	50

Fonte: elaboração própria.

A atratividade física facial influenciou a previsão de resultados de atendimento especializado, feita por sujeitos que eram estudantes universitários e, portanto, não tinham conhecimentos especializados nem a prática para lidar com situações em que previsões daquela natureza são feitas. Entretanto mesmo os profissionais qualificados parecem não estar imunes a tal efeito, como sugeriu o estudo de Barocas e Vance (1974).

No estudo realizado por Barocas e Vance (1974), os sujeitos fizeram a previsão de resultado de aconselhamento psicológico de clientes adultos de ambos os sexos. Esses autores encontraram, nas previsões feitas por seus sujeitos, correlações positivas entre o nível de AFF e o prognóstico, tanto para clientes do sexo masculino quanto para as do sexo feminino. Os sujeitos utilizados por Barocas e Vance eram 15 profissionais que faziam parte da equipe de um serviço de aconselhamento psicológico, sendo 11 do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Quatro desses conselheiros tinham o nível de doutorado, e os demais tinham o nível de mestrado ou estavam próximos da conclusão do doutorado.

Os resultados encontrados no presente estudo recomendam que sejam incluídas, nos cursos de formação de profissionais que realizam atendimentos especializados destinados a deficientes, discussões sobre questões relacionadas a efeitos da AFF do cliente sobre julgamentos acerca dele e sobre relações interpessoais mantidas com ele. Isso porque os conhecimentos especializados sobre as patologias associadas a deficiências e a respectiva terapêutica podem não eliminar a suscetibilidade do profissional a tais efeitos, como sugeriram os achados de Barocas e Vance (1974). Portanto, os profissionais precisam aprender a lidar adequadamente com a sua percepção, que pode estar sendo influenciada por variáveis como a atratividade física facial do usuário desse serviço especializado.

A leitura social que os profissionais fazem da deficiência pode ser influenciada por variáveis não relacionadas diretamente à condição inicialmente geradora da deficiência. Esses profissionais podem perceber o deficiente com baixa atratividade facial como tendo pouca possibilidade de obter bons resultados em atendimentos especializados. Contrariamente, o deficiente com alta atratividade facial pode ser percebido como tendo prognóstico favorável. Essa percepção diferenciada pode orientar diferentemente a ação do profissional e eventualmente produzir resultados diferentes, por meio do conhecido mecanismo de profecia autorrealizadora.

Se não forem levadas em conta as variáveis que estão no contexto no qual a deficiência adquire um particular significado, corre-se o risco de identificar falsos problemas e interpretar erroneamente a natureza do próprio fenômeno que está sendo estudado. A partir da constatação de que pode ser formulado prognóstico favorável mais frequentemente para os usuários de serviços especializados com AFF alta do que para os de AFF

baixa, podem-se esperar, com Rosenthal e Jacobson (1973), ocorrências que favoreçam o progresso daqueles que têm AFF alta, em decorrência de expectativas favoráveis em relação a estes. Uma análise precipitada pode levar o estudioso a concluir a existência de alguma relação entre a AFF e a capacidade de tirar proveito dos atendimentos especializados.

O estudo de institucionalização de práticas sociais dirigidas a pessoas desacreditadas socialmente (como a que ocorre na educação especial) pode trazer importantes contribuições no sentido de evitar que se produzam conhecimentos sobre falsos problemas. Tais conhecimentos podem constituir-se em uma fundamentação (talvez validação) científica de estereótipos e preconceitos. Portanto, é indispensável o estudo das respostas de grupos sociais face aos deficientes para se compreenderem os problemas de natureza psicossocial relacionados a deficiências.

Referências

- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995.
- BAROCAS, R.; BLACK, H. K. Referral rate and physical attractiveness in third-grade children. *Perceptual and Motor Skills*, v. 39, p. 731-734, 1974.
- BAROCAS, R.; VANCE, F. L. Physical appearance and personal adjustment counseling. *Journal of Counseling Psychology*, v. 21, p. 96-100, 1974.
- BARTEL, N. R.; GUSKIN, S. L. A handicap as a social phenomenon. In: CRUICKSHANK, W. M. (org.). *Psychology of exceptional children and youth*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980. p. 45-73.
- CASH, T. F. *at al.* Role of physical attractiveness in peer attribution of psychological disturbance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 45, p. 987-993, 1977.
- CROSS, J. F.; CROSS, J. Age, sex, race, and the perception of facial beauty. *Developmental Psychology*, v. 5, p. 433-439, 1971.
- ERIKSON, K. T. Notes on the sociology of deviance. *Social Problems*, v. 9, p. 307-314, 1962.
- HEPBURN, J. R. The role of audience in deviant behavior. *Sociology and Social Research*, v. 59, p. 387-405, 1975.
- KLECK, R. E.; RICHARDSON, S. A.; RONALD, L. Physical appearance cues and interpersonal attraction in children. *Child Development*, v. 45, p. 305-310, 1974.
- OMOTE, S. As perspectivas de estudo das deficiências. *Vivência*, n. 13, p. 3-4, 1993a. (Ver correção publicada em *Vivência*, 1993, n. 14, p. 2).
- OMOTE, S. Atratividade física facial e percepção de deficiências. *Didática*, v. 29, p. 115-124, 1993/1994.

- OMOTE, S. Avaliação da atratividade física facial: delineamento de um procedimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 7, p. 285-294, 1991a.
- OMOTE, S. Características associadas à atratividade física facial de crianças [Resumo]. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 23., 1993, Ribeirão Preto. *Resumos de Comunicações Científicas*. Ribeirão Preto: SBP, 1993b. p. 265.
- OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994a.
- OMOTE, S. Efeitos da atratividade física facial de crianças sobre a percepção de outras qualidades delas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 7, p. 295-302, 1991b.
- OMOTE, S. Fidedignidade na percepção da atratividade física facial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 10, p. 143-157, 1994b.
- OTTA, E. *et al.* Influência de adereços na formação de primeiras impressões. *Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia*, v. 1, p. 47-49, 1989.
- PERRETT, D. I.; MAY, K. A.; YOSHIKAWA, S. Facial shape and judgements of female attractiveness. *Nature*, v. 368, p. 239-242, 1994.
- ROSA, S. *et al.* Reações a um estranho em função do tipo de vestimenta [Resumo]. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 19., Ribeirão Preto. *Programa e Resumos...* Ribeirão Preto: SPRP, 1989. p. 179.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. F. Expectativas de professores em relação a alunos pobres. In: SCIENTIFIC AMERICAN. *A ciência social num mundo em crise*. Tradução de D. M. Leite. São Paulo: Perspectiva, 1973. p. 199-205. (Trabalho original publicado em 1968).
- SANTOS, A. *et al.* A influência da vestimenta sobre o julgamento de qualidades subjetivas [Resumo]. *Ciência e Cultura*, v. 41 (Suplemento), p. 822-823, 1989.
- SHAPIRO, A. K. *et al.* Prognostic correlates of psychotherapy in psychiatric outpatients. *American Journal of Psychiatry*, v. 133, p. 802-808, 1976.
- STEFFENSMEIER, D. J.; TERRY, R. M. Deviance and respectability: An observational study of reactions to shoplifting. *Social Forces*, v. 51, p. 417-426, 1973.
- TERRY, R. L.; DAVIS, J. S. Components of facial attractiveness. *Perceptual & Motor Skills*, v. 42, p. 918, 1976.

Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar¹

Rita de Cássia Tibério Araújo

Sadao Omote

Introdução

Um parâmetro importante e gerenciador da elegibilidade educacional perante quadros de deficiência tem sido o da gravidade do déficit nas suas formas física, mental, auditiva ou visual. Argumenta-se sobre a necessidade de um ambiente altamente diferenciado, que disponibilize, por exemplo, equipamentos especificamente adaptados às necessidades da pessoa com prejuízos intelectuais, sensoriais ou motores em grau severo. Essa indicação seria inquestionável do ponto de vista clínico-funcional, se não houvesse a possibilidade de o usuário de um serviço especializado e diferenciado ser segregado.

Ademais, é preciso considerar que a quantificação de gravidade de uma deficiência auditiva, visual, intelectual ou da motricidade não se reduz à avaliação de capacidades funcionais específicas. Atenção também deve ser dada à demanda ambiental, pois a expressão de competências individuais emerge da interação da pessoa com o meio. Significa que as incompetências individualmente manifestadas e socialmente reconhecidas são também determinadas pelas exigências do meio.

No diagnóstico de disfunções ocupacionais, a competência é avaliada considerando-se as áreas, os componentes e os contextos de execução, sendo essa prática comum entre os profissionais terapeutas ocupacionais.

¹ Texto original: ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério; OMOTE, Sadao. Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 241-254, 2005. ([Link externo](#)).

Em Terapia Ocupacional e na terminologia do modelo de desempenho ocupacional (LÓPEZ, 2001), as áreas de execução compreendem amplas categorias de atividade humana que fazem parte da vida cotidiana, tais como as atividades de vida diária (higiene, alimentação, socialização, comunicação etc.), as atividades produtivas (trabalho, estudo etc.) e as atividades de lazer. Os componentes de execução (tais como os sensorio-motores, neuromusculares, motores, cognitivos, psicológicos e psicossociais) são as habilidades humanas fundamentais que, em uma variedade de graus e em diferentes combinações, são necessárias para desenvolver de forma satisfatória as atividades que compõem as áreas de execução. Os contextos de execução incluem aspectos temporais (tais como idade cronológica, idade de desenvolvimento e ciclo vital), condições de saúde e aspectos ambientais (tais como o físico, social e cultural).

Diante dessas considerações, pode-se entender que os atributos da pessoa não são os únicos fatores a influir na gravidade de suas disfunções ocupacionais e que o grau de prejuízo funcional de uma deficiência varia dependendo da atividade de vida que se constitui em parâmetro da avaliação. Por exemplo, uma mesma condição de acometimento da coluna vertebral pode caracterizar um grau suficientemente severo de deficiência para a concessão de aposentadoria, mas não necessariamente justificar a exclusão escolar, porquanto o limiar de exigência de autonomia e produtividade do sujeito no plano profissional não se aplica ao plano educacional, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Com isso, percebe-se que a gravidade de uma deficiência tem diferentes leituras, requerendo uma compreensão ampla e nas mesmas direções do conceito de deficiência.

A maneira como a sociedade organiza e controla os recursos de acesso para a experiência das pessoas com deficiência nos diferentes segmentos da vida coletiva socialmente organizada é reveladora de práticas sociais contraditórias. As leituras sobre deficiência realizadas pela sociedade ora atendem ao princípio da cidadania, a exemplo da redução de impostos na aquisição de carros com transmissão automática para pessoas com deficiência física, determinada por lei e consensualmente aceita, ora cursam na contramão da inclusão, a exemplo da persistente polêmica quanto aos benefícios da educação inclusiva para todos os estudantes. Essas diferenças quanto ao uso e à disponibilidade de recursos, para que a parcela da população com deficiência possa ter acesso à vida social comum, denunciam o uso diverso e antagônico dos tratamentos sociais para quem é diferente do padrão de normalidade.

Do ponto de vista ergonômico, o benefício da aquisição de carros adaptados, concedido somente para pessoas deficientes, poderia ser questionado. Demandando menos esforço e coordenação para a realização

da atividade, o veículo de transmissão automática seria, no mínimo, recomendável aos motoristas idosos, e a estes também se deveria garantir o mesmo benefício. Se, nessa área de atividade, concede-se privilégio aos deficientes, já no ambiente escolar, ao contrário, dá-se privilégio aos normais, justificando-se a não inserção de alunos deficientes em ambiente de ensino comum sob o argumento de que a demanda dos alunos portadores de deficiências mais graves diminuiria a atenção do professor aos alunos normais. Em outras palavras, esse posicionamento parece sustentar-se na possibilidade de a presença do deficiente em classe comum ameaçar a aprendizagem e a produtividade da população estudantil normal.

A inserção incondicional de alunos deficientes em classes de ensino comum ou a sua manutenção em alguma modalidade de ensino total ou parcialmente segregado parece depender mais de posições ideológicas que de argumentos cientificamente defensáveis. Na defesa da provisão de educação de qualidade para todas as crianças e jovens em idade escolar, independentemente de suas características pessoais e condições psicossociais, socioeconômicas e etnoculturais, avistam-se essas duas possibilidades, para cuja demonstração da procedência são necessárias evidências empíricas produzidas por meio de pesquisas bem delineadas e conduzidas: (1) a possibilidade de o ensino de deficientes ocorrer exclusivamente em classe comum com a prescrição de adaptações adequadas às suas necessidades especiais juntamente do apoio de profissionais especializados; e (2) a possibilidade de o ensino ocorrer em ambientes de ensino segregados com serviços e demandas compatíveis com as necessidades especiais dos seus usuários.

A posição de inclusão radical considera vazio o argumento de que a presença de alunos deficientes em classes de ensino comum possa prejudicar a aprendizagem deles próprios e dos demais alunos. Em sua defesa, cabe a argumentação de que a promoção da experiência social nos espaços comuns da vida coletiva, na perspectiva inclusiva, requer mudanças nos cenários sociais do ponto de vista ergonômico e na forma de arranjos e manejos institucionais. Portanto, o sensato é que se busquem alternativas e estratégias de ação para o enfrentamento de problemas decorrentes daquele convívio do qual deve resultar a aprendizagem de todos os alunos. Esse convívio deve ser enriquecedor para todos que dele participam, sendo, para tanto, necessárias adaptações curriculares de conformidade com as necessidades de cada um. Afastar a possibilidade da experiência escolar de alunos deficientes nos espaços de ensino ocupados por alunos não deficientes é deixar tudo como está, é resistir a mudanças desejáveis e necessárias, é dificultar o avanço qualitativo na evolução social. A inclusão enseja, portanto, essa oportunidade ímpar de avanço qualitativo no modo de vida coletiva em diferentes ambientes essenciais da nossa vida.

Diante da natureza complexa das reações sociais às deficiências e dos paradoxos éticos que se apresentam quanto aos propósitos do tratamento diferenciado do deficiente, pode-se então inferir que o meio, nas suas diferentes maneiras de organização da vida coletiva, orienta a direção da adaptação do indivíduo, funcionando à semelhança da teoria de Lamarck, “já que o lamarckismo é fundamentalmente uma teoria de variação dirigida” (GOULD, 1990, p. 68). Nesse sentido, a justificação da experiência escolar em classe especial, ou qualquer outra modalidade segregada, pela necessidade de um ambiente altamente diferenciado para o aluno que apresenta deficiência em grau severo merece destaque e deve ser interrogada, exatamente porque essa proposição configura seleção dirigida e não provoca mudanças no meio. Além disso, se a adaptação resulta da interação do indivíduo com o meio e de influências mútuas entre eles, a construção de um mundo social à parte para os diferentes não é desejável nem mesmo sob o ponto de vista biológico, pois isso reduziria as possibilidades de variação da espécie, visto que essa separação com tom de isolamento social configura a tendência de construção de ecossistemas fechados para indivíduos específicos.

Há, por outro lado, argumentos a favor do atendimento diferenciado de deficientes em serviços especializados e segregados, em função da natureza e/ou do grau de acometimento (este evidentemente avaliado a partir de evidências objetivas, e não meramente inferido em um processo de julgamento baseado em alguma característica visível ou no contexto de atendimento), o que permitiria prover serviços de qualidade melhor a seus usuários. E algumas situações, expostas a seguir, dão o teor dessa posição ideológica.

A presença de alunos com deficiência física ou deficiência visual em aulas de Educação Física proporciona a todos uma oportunidade ímpar de vivenciar as adaptações em algumas atividades, em função da realidade de sua limitação. Não se deve admitir, entretanto, que as atividades físicas e motoras proporcionadas ao conjunto de alunos de uma classe ou escola inclusiva se restrinjam apenas àquelas das quais esses deficientes podem participar regularmente. Portanto, em algum momento, a ideia de coparticipação plena pode não ser viável, o que não significa, evidentemente, que alunos deficientes devam ter aulas de Educação Física separadamente.

O atendimento em separado pode ser necessário também em função da alta especialização requerida para prover serviço de qualidade a usuários com necessidades especiais. Por exemplo, o tratamento odontológico para portadores de hemofilia, HIV, grave descontrole neuromuscular ou distúrbio comportamental pode requerer atendimento em separado, em decorrência da necessidade de condições infraestruturais e de recursos humanos e técnicos especiais, que não estão presentes nos serviços congêneres destinados a pessoas comuns nem podem estar presentes,

dado o elevado custo da sua construção e manutenção, ao mesmo tempo em que há quantidade reduzida de usuários.

A existência de atendimento em separado, parcial ou totalmente, não configura necessariamente construção de um mundo à parte para os seus usuários. Mais ainda, graças ao atendimento de uma necessidade específica e especial, proporcionado pela existência de serviço especializado e segregado, os seus usuários podem fazer-se presentes em diferentes cenários da vida coletiva, contribuindo para a existência efetiva da variação. O que deve ser questionado é o tratamento diferenciado de deficientes, baseado na categoria à qual pertencem e nos estereótipos a ela associados. A prescrição de qualquer serviço especial deve ocorrer em função de necessidades específicas de cada indivíduo, mediante a correta avaliação das possibilidades de utilização de serviços comuns ou especiais. É a prescrição categorial, tão frequente e naturalmente praticada até um passado recente, que deve ser evitada.

Nessa perspectiva, a ideia da evolução social deve ser analisada olhando para a totalidade dos espaços da vida coletiva. A existência de serviços especiais – e segregados – significa, nessa ótica ampliada, mudanças no meio ocorridas graças à inclusão praticada radical e rigorosamente. Na medida em que há certas diferenças que impõem necessidades especiais bastante diferenciadas das de pessoas comuns, devem ser criados serviços especiais, tantos forem necessários, para que todas as pessoas deficientes, independentemente da natureza e do grau de acometimento, possam ter a oportunidade de receber serviços de qualidade. Não seria, nessa perspectiva, aceitável a possibilidade de algum deficiente não receber serviço de qualidade por considerar-se imprescindível o seu atendimento junto a outros usuários, em espaço comum, em nome da inclusão. Deve ficar claro para todas as pessoas envolvidas que são esses serviços especiais que muitas vezes são segregados, e não os seus usuários. A segregação dos usuários de algum serviço especial não é resultado de alguma característica intrínseca a este. É resultado do modo como ele é utilizado. A segregação dos usuários é construída socialmente, e, portanto, o seu desfazimento é também social.

É a totalidade do ambiente da vida coletiva que se modifica, buscando ajustar-se à ampla diversidade, de tal maneira que do processo evolucionário da espécie humana não sejam excluídos aqueles que apresentam necessidades muito diferenciadas daquelas da maioria dos seus pares. É a ampla diversidade e heterogeneidade na totalidade do ambiente coletivo que parece assegurar de fato a participação efetiva de todos os cidadãos, com as mais variadas diferenças, nas atividades que conduzem à evolução social do homem. É essa ampla variação ambiental que otimiza as condições evolucionárias capazes de dar as melhores (não necessariamente iguais) oportunidades àqueles que, se mantidos no atendimento comum destinado

a todos os usuários sob a expectativa da igualdade, seriam excluídos da participação nessa história. É a inclusão praticada radical e rigorosamente.

Qualquer que seja a opção assumida para a construção de uma sociedade inclusiva, a gravidade do acometimento envolve questões que precisam ser investigadas profundamente. Como observa Omote (1995, 1996), o que torna o indivíduo deficiente aos olhos sociais certamente não é apenas o déficit que ele apresenta, mas o significado dessa condição desviante. A diminuição na capacidade auditiva pode ser interpretada como altamente incapacitante por músicos. Já no mundo dos sommeliers, uma pequena alteração na capacidade gustativa pode ser uma grande tragédia; assim o é o prejuízo mínimo na capacidade olfativa para os perfumistas. Portanto, a gravidade do acometimento não é um fenômeno estritamente clínico; talvez seja uma dimensão da realidade social de um fenômeno clínico.

Na construção dessa realidade social, concorrem as características do ambiente no qual se realiza a experiência escolar do aluno identificado como deficiente, conforme demonstrou o estudo realizado por Araújo (1998). O reconhecimento da deficiência de um aluno pode depender do ambiente no qual se realiza a experiência escolar, mais do que das características dele próprio. A gravidade do acometimento percebida pode, assim, ser legitimada pelo tratamento diferenciado recebido por esse aluno.

Saliente-se que as adaptações, indicadas em função da incapacidade motora e às quais se atribui uso exclusivo em atendimentos especializados, tendem a exacerbar a percepção da gravidade do déficit. Diante disso, a recomendação de ensino especializado ao deficiente, mesmo quando justificado por fatores clínicos e funcionais, deve suscitar questionamentos sobre os efeitos colaterais, sobretudo de natureza psicossocial, dos recursos utilizados no tratamento. A prescrição de qualquer terapêutica requer atenção e controle por parte do profissional sobre os eventuais efeitos indesejáveis dos procedimentos aplicados. Isso não significa, evidentemente, que não se deve prescrever tais procedimentos. Seus efeitos colaterais indesejáveis é que precisam ser controlados, reduzindo-os o máximo possível. Em se tratando de procedimentos educacionais especiais, tal controle deve ser exercido no plano das relações interpessoais e sociais construídas no contexto escolar.

O que é preciso, antes de tudo, é um melhor conhecimento da diversidade das capacidades humanas e de seus requisitos ambientais, para que mudanças introduzidas pela seleção dirigida aumentem a harmonia entre o organismo e o meio em termos qualitativo com abrangência populacional.

Considerando que o uso de recursos adaptados e de modalidades segregadas de atendimento especial pode representar não apenas alternativas de tratamento diferenciado do deficiente, mas também a própria

deficiência, no seu sentido social desvantajoso, o presente estudo parte da hipótese de que a gravidade de uma deficiência, tal como percebida, inclui significados de diferença, desvio e estigma. Assim, o seu objetivo é investigar a proporção em que a percepção da gravidade de um acometimento depende da natureza do ambiente escolar em que ocorre a educação do aluno deficiente e da extensão desse acometimento. Investiga-se também a relação entre a formação profissional das pessoas e a percepção delas acerca da gravidade de uma deficiência.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 97 estudantes de um curso de Pedagogia, sendo 38 alunos do 3º ano, 30 alunos do 4º ano que estavam frequentando a Habilitação em Educação Infantil e 29 alunos do 4º ano que frequentavam a Habilitação em Educação Especial. A opção por essas duas séries do curso de Pedagogia se deveu ao fato de caracterizarem duas fases importantes na formação do educador: a fase final da formação comum e a fase dirigida à formação do especialista em Educação Infantil e Educação Especial.

Material

Foi utilizado um questionário apresentado em quatro formas distintas de descrição da realização de determinada atividade escolar, tendo como elementos centrais da apresentação do cenário: o recurso de acesso ao currículo, a capacidade funcional do agente da ação e o contexto ou local da experiência escolar.

O acometimento funcional do agente da ação foi descrito com base na sua necessidade do uso de adaptação do teclado de computador (recurso de acesso ao currículo) para o exercício da leitura e escrita em vista da dificuldade de preensão do lápis. Compuseram o cenário descritivo da capacidade funcional duas descrições de déficit motor do usuário do recurso de acesso ao currículo, caracterizando o acometimento motor parcial e o global. A descrição de que o recurso era indicado pela dificuldade de uso do lápis sob condições normais de preensão, devido ao déficit de função motora dos membros superiores, caracterizou a informação de acometimento motor parcial. A informação de que o recurso era indicado na presença de dificuldade motora para uso do lápis, acrescida da indicação de dificuldade para manutenção do equilíbrio na posição sentada e de dificuldade de deambulação independente, caracterizou a informação de acometimento motor global.

Na indicação da experiência escolar, foram destacados dois ambientes de ensino onde acontecia a atividade, quais sejam, a classe comum e a classe especial.

As duas modalidades de ensino e as duas condições funcionais, devidamente combinadas, foram organizadas em quatro tipos de condições: a) uso do recurso em classe comum e acometimento parcial (CCAP); b) uso do recurso em classe comum e acometimento global (CCAG); c) uso do recurso em classe especial e acometimento parcial (CEAP); e d) uso do recurso em classe especial e acometimento global (CEAG).

Procedimento

Os dados foram coletados em salas de aula frequentadas pelos participantes, em uma única sessão de aplicação do questionário, durante o intervalo de aulas. Eram duas classes do 3º ano, uma classe da Habilitação em Educação Infantil e uma classe de Educação Especial. Em cada classe, os questionários relativos às quatro versões de condições (CCAP, CCAG, CEAP e CEAG) foram distribuídos alternadamente, de maneira a reduzir a possibilidade de ocorrência de resposta compartilhada entre os vizinhos e assegurar uma distribuição relativamente equitativa dessas quatro condições. A coleta de dados nas quatro classes foi concluída no decorrer de duas semanas.

Como os participantes pertenciam a três turmas com perfis um pouco diferenciados de formação do educador e como as quatro combinações de acometimento e modalidade escolar frequentada foram apresentadas mais ou menos equitativamente em cada turma, preliminarmente será feita a análise intragrupo, comparando a distribuição de frequência de atribuição de grau leve ou severo de acometimento a cada uma das condições específicas. Será, em seguida, realizada análise global, comparando as frequências de atribuição de grau leve ou severo de acometimento de todos os participantes.

Resultados e discussão

Os resultados gerais de distribuição de frequências de atribuição de grau leve ou severo ao acometimento podem ser vistos na Tabela 1. Um rápido exame mostra que pode ser observada uma tendência crescente na frequência de atribuição de grau severo ao acometimento motor em função da extensão deste e, sobretudo, da modalidade de ensino.

Tabela 1 Frequência de atribuição de grau leve ou severo pelos grupos para cada uma das condições.

Informação Grupos	CCAP		CCAG		CEAP		CEAG		Total
	Leve	Severo	Leve	Severo	Leve	Severo	Leve	Severo	
3º ano de Pedagogia	3	6	4	5	2	6	2	10	38
Habilitação em Educação Infantil	4	3	3	5	3	5	1	6	30
Habilitação em Educação Especial	3	3	2	5	2	6	2	6	29
Total	10	12	9	15	7	17	5	22	97

Fonte: elaboração própria.

A prova exata de Fisher evidenciou que as frequências de atribuição do grau leve ou severo ao acometimento motor nas condições CCAP e CCAG não diferem significativamente em nenhum dos três grupos de estudantes ($p > 0,05$). Semelhante análise foi feita, comparando as frequências de atribuição de grau leve ou severo nas condições CEAP e CEAG, encontrando-se resultados que indicam não haver diferença estatisticamente significativa devida à extensão do acometimento também no contexto de escolarização em classe especial ($p > 0,05$).

A Tabela 1 mostra que, na condição de escolarização em classe especial, comparativamente à condição de escolarização em classe comum, há frequência maior de atribuição de grau severo do que o leve, tanto para acometimento parcial quanto para o global. Assim, procedeu-se à comparação das atribuições nas condições CCAP e CEAP e das atribuições nas condições CCAG e CEAG, por meio da prova exata de Fisher. Os resultados indicam que, tanto na condição de acometimento parcial quanto na global, não há diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre a condição de escolarização em classe comum e em classe especial, nas frequências de atribuição de grau leve ou severo, em nenhum dos três grupos de estudantes.

Como as frequências observadas são muito baixas, decidiu-se reunir os dados dos três grupos de estudantes para proceder à análise global dos efeitos do contexto de escolarização e da extensão do acometimento sobre a atribuição de grau leve ou severo. Preliminarmente, foi feita a comparação entre os três grupos de estudantes, encontrando-se resultado que indica praticamente a igualdade nas respostas ($\chi^2 = 0,476$; $p > 0,05$).

Com os dados dos três grupos reunidos, as frequências de atribuição do grau leve ou severo foram comparadas por meio do qui-quadrado. Na

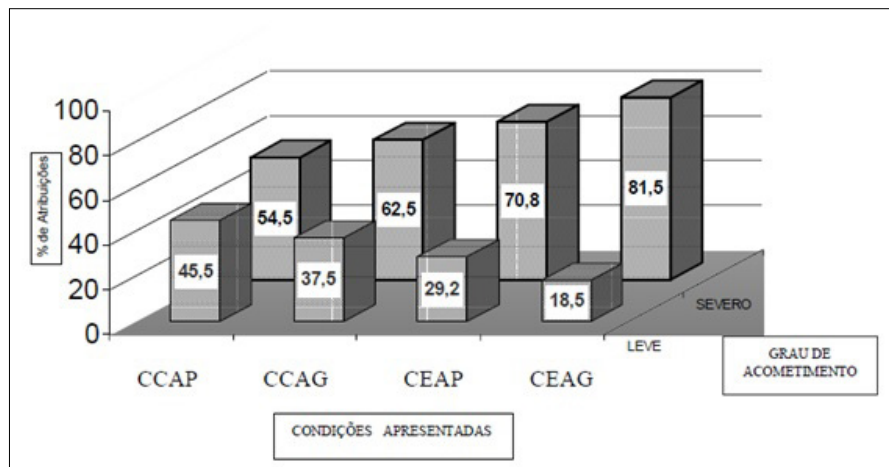
condição CCAP, o grau leve foi atribuído por 10 participantes, e o severo por 12 participantes; na condição CCAG, as frequências de atribuição foram 9 e 15, respectivamente. Procedendo aos competentes cálculos, o valor do qui-quadrado encontrado foi de 0,061, virtualmente nulo. Portanto, pode-se apontar que, no contexto de escolarização em classe comum, a informação de acometimento parcial ou global não tem efeito estatisticamente significativo sobre a atribuição de grau leve ou severo. Na condição CEAP, o grau leve foi atribuído por 7 participantes, e o grau severo por 17; na condição CEAG, as frequências de atribuição foram 5 e 22, respectivamente. O qui-quadrado apurado, no valor de 0,318, indica que não há diferença estatisticamente significativa na atribuição de grau leve ou severo devida à informação sobre o acometimento parcial ou global, também no contexto de escolarização em classe especial.

As análises realizadas até aqui permitem concluir que nem o contexto de escolarização (classe comum ou classe especial) nem a extensão do acometimento (parcial ou global) exerceram efeitos estatisticamente significantes sobre a atribuição de grau leve ou severo ao acometimento.

Apesar de os resultados não indicarem efeitos significantes, os dados sinalizam tendências que foram compartilhadas sistematicamente pelos participantes dos três grupos nas quatro condições apresentadas. A tendência verificada foi a de se atribuir grau severo mais frequentemente ao acometimento global do que ao acometimento parcial, nos dois contextos de escolarização; semelhantemente, observou-se atribuição de grau severo mais frequentemente ao aluno em contexto de classe especial do que no de classe comum, nas duas condições de extensão do acometimento.

A condição que indicava o uso do recurso adaptado em classe comum e acometimento parcial (CCAP) obteve 54,5% de atribuição de grau severo e 45,5% de grau leve, do total de 22 respostas. A condição que indicava o uso do recurso adaptado em classe comum e acometimento global (CCAG) obteve 62,5% de atribuição de grau severo e 37,5% de grau leve, do total de 24 respostas. A condição que indicava o uso do recurso em classe especial e acometimento parcial (CEAP) obteve 70,8% de atribuição de grau severo e 29,2% de grau leve, do total de 24 respostas. A condição que indicava o uso do recurso em classe especial e acometimento global (CEAG) obteve 81,5% de atribuição de grau severo e 18,5% de grau leve, do total de 27 respostas. Tudo isto pode ser visualizado claramente no Gráfico 1.

Gráfico 1 Atribuição de grau leve ou severo ao acometimento motor segundo a natureza da experiência escolar e extensão do acometimento motor.



Fonte: elaboração própria.

A frequência de atribuição de grau severo ao acometimento motor parcial em situação de ensino especial foi superior à frequência de atribuição de grau severo ao acometimento motor global em situação de ensino comum. Esses resultados mostram que a informação sobre o contexto de escolarização influenciou mais acentuadamente para a atribuição de grau severo ao acometimento do que a informação sobre a extensão do acometimento. A informação sobre a experiência escolar em ambiente de ensino segregado tendeu a exacerbar a ideia de severidade do acometimento motor, confirmando os efeitos negativos do ensino em ambiente segregado, na perspectiva de atribuição de gravidade à deficiência. A atribuição de maior gravidade ao aluno cuja escolarização ocorre em contexto de ensino segregado pode esconder fenômenos de natureza psicossocial, que devem ser investigados para uma adequada compreensão das deficiências e das reações sociais frente a elas, institucionalizadas na forma de tratamentos especializados, que muitas vezes adquirem caráter segregativo. A colocação em um serviço especializado parece legitimar a condição de alguém como deficiente, sem levar em conta as inúmeras possibilidades de vieses nesse encaminhamento e tratamento, como as pesquisas amplamente já demonstraram (ABRAMOWICZ, 1995; ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; MACHADO, 1994; PASCHOALICK, 1981; PIRAVANO, 1996; RODRIGUES, 1982; SCHNEIDER, 1974).

Deve-se apontar que não é a colocação per se em serviço especializado que leva o usuário a ser segregado socialmente, como foi apontado por Omote (1995, 1999, 2000) em várias ocasiões. O caráter segregativo não é

propriedade inerente a nenhum serviço especializado. A classe especial para deficientes mentais, em particular, foi amplamente utilizada para promover a exclusão de alunos com determinadas características, não necessariamente associadas à deficiência mental. As relações sociais construídas no interior das escolas públicas, envolvendo alunos de classes especiais, frequentemente serviam para a sua incapacitação social e para a legitimação da condição cuja presumida posse havia levado a esse tratamento diferenciado.

Conclusão

Os resultados revelam a tendência de as informações sobre a modalidade escolar frequentada e sobre a extensão do acometimento influírem na atribuição do grau de severidade desse acometimento. Os efeitos da informação sobre o contexto escolar parecem ser ligeiramente maiores que os da informação sobre a extensão de comprometimento.

Seria esperado que os participantes que cursaram disciplinas optativas em Educação Especial e, sobretudo, os da Habilitação em Educação Especial fizessem suas atribuições de grau leve ou severo com base na extensão do acometimento, e não com base na modalidade de escolarização, uma vez que a sua formação contempla aspectos educacionais e clínicos das deficiências.

A atribuição de gravidade às deficiências deve apoiar-se na relação do indivíduo com o meio e na sua capacidade de realizar tarefas. Contudo, observa-se que, no presente estudo, é o tratamento educacional institucionalizado que parece influir no julgamento da intensidade da gravidade do déficit da capacidade motora. Nesse sentido, a percepção de severidade de acometimentos motores não deve se constituir em um referencial de elegibilidade educacional a ambiente de ensino especializado, uma vez que essa prescrição parece “legitimar” o julgamento. Tudo isso recomenda, na realidade, a realização de avaliações rigorosas, além de reavaliações periódicas, tratando as conclusões dessas avaliações como uma hipótese de trabalho, e não como uma descrição fidedigna e inteiramente confiável da capacidade ou incapacidade absoluta do aluno. Essa postura é essencial, considerando que todo e qualquer julgamento está sujeito a vieses de diferentes naturezas, ainda que existam claros indicadores, como no caso dessas avaliações.

Os resultados encontrados também sugerem que tratamentos diferenciados em ambientes representativos da população deficiente configuram anormalidade, talvez porque a concepção de deficiência implique a hierarquização da diferença, e a classe especial apresenta-se como uma forma pragmática de confirmação da crença nas diferenças hierarquizadas. Investir na continuidade da exploração dessa hipótese pode ser crucial,

para que se situe melhor a questão da gravidade de quadros de deficiência, do ponto de vista conceitual e também no âmbito das ações sociais convencionalmente organizadas e especificamente dirigidas à população que apresenta deficiência nas diferentes instituições sociais.

Demonstrando que a descrição da capacidade funcional não influenciou significativamente nas respostas dos participantes e que os estudantes da Habilitação em Educação Especial não se diferenciaram dos demais estudantes do curso de Pedagogia, este estudo revela que conhecimentos específicos englobando os aspectos clínicos e sociais da deficiência não são suficientes para orientar a percepção de sua gravidade. Diante dos resultados obtidos neste estudo, há que se considerar que a justificação de tratamento diferenciado em ambiente segregado pelo argumento da gravidade de déficits funcionais merece e deve ser questionada, na medida em que nem sempre o encaminhamento a serviço especial resulta de medidas qualitativas e quantitativas confiáveis do déficit funcional, obtidas por meio de procedimentos e instrumentos de avaliação confiáveis. Considerando que as condutas especializadas no campo educacional e da reabilitação têm como princípio básico a atenuação da gravidade do acometimento, quaisquer encaminhamentos e procedimentos que possam exacerbá-la devem ser tratados com critério, avaliando-se rigorosamente o balanço entre os ganhos e os efeitos indesejáveis não pretendidos. Nessa direção, e dada a importância dos resultados obtidos neste estudo, recomenda-se a continuidade da investigação mediante a ampliação do número de participantes e de outros arranjos que possam aumentar a sensibilidade do experimento, a fim de se verificar a realidade das tendências observadas.

Em suma, este estudo remete à busca de esclarecimentos sobre as bases conceituais da ideia de gravidade que norteiam a avaliação e elegibilidade educacional do deficiente, alertando para a possibilidade de que a deficiência, representando uma condição socialmente desvantajosa, seja percebida e tratada como grave, independentemente da extensão em que o indivíduo se afasta dos limites de normalidade de desempenho funcional. O desvio per se pode ser interpretado como algo desvantajoso, como amplamente demonstraram os experimentos de Freedman e Doob (1968). Se esse desvio tem a significação de uma deficiência, então ser membro da respectiva categoria pode ser visto como algo muito grave.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. *A Menina Repetente*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ALMEIDA, C. S. *Análise dos Motivos de Encaminhamento de Alunos de Classes Comuns a Classes Especiais de Escolas Públicas de Primeiro Grau*. Dissertação

(Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1984.

ARAÚJO, R. C. T. *Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físicos*. 1998. 90 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

DENARI, F. E. *Análise de Critérios e Procedimentos para a Composição de Clientela de Classes Especiais para Deficientes Mentais Educáveis*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

FREEDMAN, J. L.; DOOB, A. N. *Deviancy: The Psychology of being different*. Nova York: Academic Press, 1968.

GOULD, S. J. *O polegar do Panda: Reflexões sobre história natural*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LÓPEZ, B. P. Modelo de desempenho ocupacional de la Asociación Americana de Terapia Ocupacional (AOTA). In: LÓPEZ, B. P.; MOLINA, P. D.; ARNAIZ, B. N. *Conceptos fundamentales de terapia ocupacional*. Madrid: Panamericana, 2001. p. 104-109.

MACHADO, A. M. *Criança de Classe Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista: Revista do Curso de Pedagogia da UFSC*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças às Classes Especiais para Deficientes Mentais Desenvolvido nas Escolas de 1º Grau da Delegacia de Ensino de Marília*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

PIRAVANO, K. R. C. *Caminho Suado: a Trajetória Escolar de Alunos Encaminhados para Classes Especiais de Educação Especial para Deficientes Mentais em Escolas Públicas da Rede Estadual de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

RODRIGUES, O. M. P. R. *Caracterização das Condições de Implantação e Funcionamento de Classes Especiais e Caracterização das Condições de Avaliação de Classes Regulares de 1ª Série de 1º Grau, para Fundamentar uma Proposta de Intervenção*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1982.

SCHNEIDER, D. “Alunos Excepcionais”: um Estudo de Caso de Desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 52-81.

A tarefa de casa na inclusão escolar: alunos com deficiência física^{1,2}

Carolina Cangemi Gregorutti

Mariana Dutra Zafani

Sadao Omote

Luciana Ramos Baleotti

Introdução

A Educação Inclusiva caminha no Brasil com a finalidade de transformação dos sistemas educacionais, buscando torná-los espaços inclusivos e de qualidade ao mesmo tempo que se considerem as diferenças e atendam às necessidades educacionais de cada aluno inserido em classes de ensino comum. No campo das atividades desenvolvidas em sala de aula, a tarefa de casa constitui-se em uma prática tradicional incorporada à cultura escolar (RESENDE, 2012) e é tida como parte integrante da ação educativa (WIEZZEL, 1999; PAIVA, 2010; SPAGNOL, 2012). É definida como “toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, para que os alunos realizem em horário opcional, fora do período regular de aulas na escola” (SCHLINDWEIN; BUENO, 2013, p. 702).

Rosário *et al.* (2005) destacam que, apesar da simplicidade de sua definição, a tarefa de casa se apresenta como um processo complexo que perpassa o ambiente escolar e alcança o ambiente familiar e físico de cada aluno. Afeta, portanto, a rotina familiar, a vida dos alunos fora da escola, o planejamento escolar e, conseqüentemente, o trabalho do professor

1 Texto original: GREGORUTTI, Carolina Cangemi; ZAFANI, Mariana Dutra; OMOTE, Sadao; BALEOTTI, Luciana Ramos. A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, p. 233-244, 2017. ([Link externo](#)).

2 Apoio financeiro: CNPq até julho de 2015 (processo nº 140305/2014-9) e Capes até agosto de 2015.

(SPAGNOL, 2012; PAIVA, 2010). Para Carvalho (2004), a tarefa de casa é o principal meio de interação entre a escola e a família.

Naturalmente, essa orientação em relação à tarefa de casa não precisa se incompatibilizar com a sua função precípua de recurso pedagógico auxiliar para o bom aprendizado escolar dos alunos, tanto no domínio de conteúdos ministrados quanto no estabelecimento de bons hábitos de estudo, incluindo autonomia e disciplina. A tarefa de casa contribui para a realização de aprendizagem significativa e para complementar e reforçar as atividades realizadas em sala de aula. Aliás, é exatamente na consecução dessas metas que faz sentido a preocupação com o envolvimento familiar na realização da tarefa de casa.

Várias são as contribuições que os responsáveis pelo aluno podem fornecer durante a realização das tarefas de casa, por exemplo, monitorar o cumprimento das tarefas de casa, facilitar a instalação do hábito de estudo, atentar ao horário e local adequados de estudo e às necessidades de diversão e descanso do aluno (RODRIGUES, 1998). Mas, para que a família tenha condições de contribuir para o processo de realização da tarefa de casa pelo aluno, é necessário que ela seja orientada adequadamente pela escola. Marcondes e Sigolo (2012) destacam a necessidade de haver colaboração e comunicação entre pais e professores, a fim de que os contextos familiar e escolar se tornem solidamente benéficos ao desenvolvimento integral da criança.

Um bom gerenciamento da tarefa de casa pode favorecer a aproximação entre a escola e a família na consecução de um objetivo comum, a educação do aluno. Em se tratando de aluno com alguma deficiência, a necessidade da ação integrada e colaborativa entre a escola e a família para a consecução dos objetivos da tarefa de casa torna-se ainda mais evidente, já que adequações poderão ser necessárias na natureza da atividade a ser realizada, nas condições oferecidas para a realização dessa atividade, nos recursos utilizados e no suporte a ser oferecido ao aluno, tanto pela professora quanto pelo familiar responsável.

Refletir sobre a relação entre a escola e a família do aluno com deficiência no trabalho colaborativo para a elaboração da tarefa de casa pode trazer contribuições para a área da Educação Especial. Tal prática é pouco investigada mesmo enquanto ferramenta pedagógica para indivíduos normais.³ Para o público-alvo da Educação Especial a ação conjunta da escola e da família na execução da tarefa de casa pode ter uma ação particularmente importante para viabilizar o entrosamento entre essas duas instituições. Sendo assim, a tarefa de casa não deve possuir apenas um caráter figurativo

³ Utilizaremos normal a partir da definição de Goffman (1963), em que o indivíduo não se afasta negativamente das expectativas da maioria das pessoas.

na ação pedagógica, mas deve promover e valorizar a aprendizagem de todos os educandos, incluindo aqueles com deficiência (SPAGNOL, 2012).

Seguindo uma tendência mundial, ressalta-se no Brasil a relevância dos avanços no processo de inclusão do aluno com deficiência, no que diz respeito à sua inserção e permanência em sala de aula, com o olhar atento às suas demandas. Para tanto, torna-se imprescindível que a escola considere as particularidades, as diferenças e as especificidades dos processos de aprendizagem de cada um dos seus alunos (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013).

Objetivo

É objetivo deste estudo identificar e analisar como as tarefas de casa estão sendo propostas para os alunos com deficiência física inseridos no ensino regular, a partir da percepção de professoras e cuidadoras familiares.

Método

O artigo relata parte dos dados de dois estudos que foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, Pareceres nº 0867/2013 e nº 1010/2014. Todos os participantes receberam as informações pertinentes à sua participação na pesquisa, sendo, após os esclarecimentos, convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, confirmando anuência. As professoras serão identificadas com a letra P, e as cuidadoras familiares pela letra F.

Participaram do estudo 15 professores que atuavam com alunos com deficiência física, sendo seis professoras da Educação Infantil (quatro professoras do Infantil I e duas do Infantil II) e nove professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental (duas professoras do 1º ano e sete do 2º ano). A idade das professoras variou de 29 a 47 anos, e o tempo de experiência como docente, de 4 a 20 anos. Das 15 professoras, 11 possuíam alguma especialização, habilitação ou curso na área da Educação Especial. Com exceção da professora P5, todas haviam ministrado aula em anos anteriores para outros alunos com necessidades educacionais especiais. Apenas duas professoras (P2 e P12) relataram ter tido a temática “tarefa de casa” abordada durante a graduação, duas não souberam responder com precisão, e 11 apontaram que essa temática não foi abordada em sua formação.

Além das professoras, foram incluídos no estudo os 15 cuidadores familiares⁴ dessas crianças com deficiência física. Todos os cuidadores familiares eram do gênero feminino, sendo 14 mães de crianças com deficiência física

4 Todos os pais ou responsáveis receberam a designação “cuidadores familiares” por serem membros da família da criança com deficiência física e por estarem envolvidos com o cuidado dela cotidianamente.

e uma avó, que era a responsável legal da criança e cuidava desta em tempo integral. A idade das participantes variou de 26 a 51 anos. Com relação à escolaridade das participantes, três tinham o Ensino Fundamental Completo, e duas, o Ensino Fundamental Incompleto. Sete cuidadoras familiares completaram o Ensino Médio, e apenas duas não completaram. Uma participante cursava o Ensino Superior na ocasião da coleta de dados. Quanto ao estado civil das participantes, nove eram casadas, três solteiras, duas divorciadas, e uma mantinha união estável com seu companheiro. Sete cuidadoras familiares tinham trabalho formal, e apenas uma apresentava trabalho informal. As outras sete participantes eram donas de casa. E, por fim, com relação ao número de filhos, seis participantes tinham apenas a criança com deficiência física; já para cinco cuidadoras familiares a criança com deficiência física foi a última da prole, e quatro participantes tiveram outros filhos depois da criança com deficiência física. Vale ressaltar que a participante F14 era a avó da criança, que responde legalmente por ela.

A coleta de dados junto às professoras foi realizada na própria escola em que as crianças estavam matriculadas, e as cuidadoras familiares foram entrevistadas em suas respectivas residências.

Para a coleta de dados foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturados, sendo um aplicado para as professoras e outro para as cuidadoras familiares. Os roteiros eram constituídos por perguntas similares, permitindo a comparação das percepções de professoras com as de cuidadores familiares.

O roteiro aplicado para as professoras tinha como finalidade identificar se estas enviavam tarefa de casa para os alunos com deficiência física, se a tarefa enviada se diferenciava em algum aspecto em relação à dos demais alunos e se as professoras apresentavam dificuldade para a elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa às características do aluno com deficiência física.

O roteiro aplicado para as cuidadoras familiares teve como objetivo identificar se as crianças com deficiência física recebiam tarefa de casa e se as participantes tinham conhecimento de que a tarefa recebida se diferenciava em algum aspecto em relação à dos demais alunos, bem como verificar se elas apresentavam alguma dificuldade para auxiliar a criança com deficiência física na realização da tarefa de casa. Foram agendados com as participantes o dia e o horário para a entrevista conduzida individualmente.

As verbalizações foram gravadas e transcritas na íntegra, para posterior análise das falas. Os relatos foram lidos e examinados detalhadamente para identificar e organizar as unidades de análise, as quais se constituíram por trechos de falas agrupados por critério de semelhança temática. Nessa análise foram delineadas três categorias descritas a seguir.

Desenvolvimento da tarefa de casa: contempla os relatos das professoras que sinalizam que enviavam tarefa de casa para o aluno com deficiência física e os relatos das cuidadoras familiares que sinalizam que identificavam que a criança recebia tarefa de casa.

Adequação da tarefa de casa para o aluno com deficiência física: congrega as falas das professoras que revelam que realizavam alguma adequação da tarefa de casa tendo em vista as especificidades do aluno e as falas das cuidadoras familiares relativas à percepção acerca da possível diferença da tarefa recebida, comparativamente à dos demais alunos.

Suporte e realização da tarefa de casa: contempla os relatos das professoras sobre as dificuldades vivenciadas para a elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa às características do aluno com deficiência física e os relatos das cuidadoras familiares sobre as dificuldades vivenciadas para auxiliar a criança com deficiência física na realização da tarefa de casa.

Resultados e discussão

Serão apresentados nas categorias delineadas os dados coletados com as professoras e aqueles coletados com as cuidadoras familiares, com relação aos mesmos temas contidos no roteiro de entrevista semiestruturado.

Desenvolvimento da tarefa de casa

Dentre as 15 professoras, 11 solicitavam tarefa de casa para o aluno com deficiência física com a mesma frequência que a dos demais alunos. Duas solicitavam com menor frequência comparativamente aos demais alunos, e outras duas não solicitavam tarefa de casa somente para o aluno com deficiência física.

Os resultados assinalam que a maioria das professoras enviava tarefa de casa para o aluno com deficiência física na mesma frequência que a dos demais alunos, e os relatos dos pais ou responsáveis também corroboram essa informação. Os trechos a seguir ilustram as falas das participantes:

Sim, a mesma frequência que a dos outros alunos (P1).

Sim, ela é igual a todos (F1).

Uma vez ou outra, sim. Menos que os outros. Passo uma, duas vezes, e nem sempre vem de volta. Quando volta, geralmente é a vó que fez. Letra dela cursiva mesmo, não tem como negar. E quando a gente tenta conversar, falar que é para ajudar o K., não fazer por ele, ela fala que foi ele que fez tudo. Fica difícil (P14).

Quando vinha antes, ele não queria fazer. E, sabe? Pra que eu vou forçar uma criança que já tem tanto problema pra fazer isso? Já não basta o tanto

de problema que ele tem que enfrentar? É como se eles tivessem a ilusão que o K. fosse fazer tudo. É um absurdo, ele não consegue fazer nada, nem faz xixi sozinho, como vai fazer tarefa de casa sozinho? (F14).

Não. Eu não mando para o G., porque ele foi um aluno que não veio desde o começo do ano, né, ele era de uma outra sala que fechou e ele veio para a minha sala. Então eu peguei ele nesse segundo semestre. Nisso esse menino estava convulsionando, então, é outro processo. Daí eu fui ver como eu poderia estar trabalhando com ele. Um dos fatores para não mandar tarefa é esse processo de adaptação. Mas eu creio que não vá mandar, porque o semestre já está acabando. Eu estou adaptando o material para ele ainda (P2).

Eu acho que eles estão esperando alguma coisa do oftalmologista. A vista dele deve tá prejudicando ele em alguma coisa. A professora falou que ele tá acompanhando bem na escola. Sei lá, não tô conseguindo entender por que não mandam. Ninguém me falou nada por que não estão me mandando, a gente começa a pensar um monte de coisa, né. Eu acho que ele tem muita dificuldade. Acho que a escola tá com dificuldade de como lidar com ele, eu acredito (F2).

A tarefa de casa quando conduzida de maneira adequada pode ser prazerosa e possibilitar a aprendizagem dos alunos; no entanto, se mal conduzida, pode se transformar em um fardo pesado para eles, uma vez que pode gerar cansaço (despendendo muitas horas para sua realização) e o impedimento de a criança brincar (NOGUEIRA, 2002).

A frequência de envio e a quantidade da tarefa de casa para o aluno com deficiência física devem estar condicionadas às suas condições de realização. Cabe lembrar que a frequência de envio da tarefa de casa, assim como a quantidade, deve ser dosada, evitando-se excessos. Para tal decisão, o professor precisa conhecer o aluno e colher informações acerca do contexto no qual ele se encontra inserido. Segundo Silva (2009), o professor deve considerar a autonomia, o desenvolvimento cognitivo e o ritmo de trabalho de seus alunos a fim de que possa diversificar o tipo, a quantidade e o grau de dificuldade que a tarefa de casa oferece, devendo ser um desafio alcançável para o aluno.

Para que alguns alunos com deficiência física se beneficiem da experiência educativa, faz-se necessário que o meio se adéque para atender às suas especificidades, o que demanda muitas vezes o uso de recursos pedagógicos adaptados e modificações da estrutura física escolar que propiciem a execução das atividades escolares (PAULA; BALEOTTI, 2011). A tarefa de casa faz parte das atividades escolares, e o fato de o aluno ter limitações ou alterações impostas pela deficiência implica a necessidade de ajustes em tais atividades.

Outro aspecto que pode complicar o envio da tarefa de casa para alunos com deficiência se refere ao fato de a professora entender que a tarefa de casa é realizada pela avó, e não pelo aluno. Quando a tarefa de casa não é realizada pelo aluno, os objetivos almejados com o seu envio deixam de ser alcançados. A realização da tarefa de casa é dever do aluno (RODRIGUES, 1998; PAIVA, 2010; SPAGNOL, 2012), tendo a família a função de acompanhar a tarefa de casa e o desenvolvimento do aluno por meio de sua presença constante na escola (PAIVA, 2010).

Na visão da cuidadora familiar F14, a tarefa de casa enviada ao aluno não é passível de execução, assim como outras atividades da rotina diária. Além disso, a fala de F14 é bastante desmotivadora. Reage de forma totalmente desacreditada em relação à capacidade da criança, uma vez que diz: “ele não consegue fazer nada, nem faz xixi sozinho, como vai fazer tarefa de casa sozinho?”. A subestimação do desempenho da criança pode ser um indicativo de que algumas habilidades estão passando despercebidas aos olhos de seus cuidadores (ZAFANI, 2013). A participação da família no processo direcionado à criança com deficiência, por meio das orientações que lhe são dadas pelos diferentes profissionais, e a postura de acolhimento e escuta dos profissionais em relação aos sentimentos da família precisam ser tratadas como parte integrante de qualquer suporte destinado a crianças com deficiência (BALEOTTI; GREGORUTTI; OMOTE, 2015).

Se a tarefa de casa não estiver adequada às capacidades de execução do aluno e, além disso, a família não acreditar na capacidade dele, a realização da tarefa poderá se tornar um desafio insuperável para a criança. A inadequação, tanto por parte da escola quanto da família, pode interferir não apenas no bom andamento do processo de inclusão do aluno com deficiência, mas também em sua autoestima e reconhecimento de competência. Esses aspectos não podem ser subestimados e deveriam, de alguma forma, se constituir em objeto de discussão entre a família e a escola. Certamente disso também depende o bom desempenho escolar do aluno.

A superproteção da criança com deficiência ou a subestimação do seu desempenho por parte dos cuidadores podem afetar o desenvolvimento da criança e a aquisição de sua independência na realização de atividades da rotina diária (ZAFANI, 2013).

O aluno da professora P2 não recebe tarefa de casa, e sua justificativa decorre do fato de estar ainda em processo de conhecimento do aluno e de busca de estratégias para que o seu fazer pedagógico seja condizente com as necessidades dele. O envio da tarefa de casa, nesse caso, parece ser considerado precipitado por ela, quando poderia auxiliar na compreensão das características desse aluno. Segundo o relato de F2, a cuidadora familiar suspeita das dificuldades do aluno, mas confessa não compreender o porquê de a sua criança não estar recebendo as atividades de tarefa de casa.

Mais uma vez, torna-se evidente a falta de diálogo entre a família e a escola. A escuta da família permitiria a essa professora colher uma série de informações sobre a criança e a sua rotina familiar, que contribuiriam para a elaboração de uma tarefa de casa significativa e contextualizada para o aluno. A família, por sua vez, teria conhecimento do trabalho desenvolvido pela escola com o aluno, seu desempenho nas atividades escolares e a forma de trabalho do professor com a tarefa de casa. Essa informação possivelmente minimizaria a angústia sentida pela cuidadora por não compreender o porquê de seu filho não receber tarefa de casa.

Adequação da tarefa de casa para o aluno com deficiência física

De acordo com Henriques (2006), a tarefa de casa deve se adaptar aos alunos, e não o contrário. Para tanto, fazem-se necessárias mudanças na prática das tarefas de casa, dando voz às diferenças. Os alunos com deficiência física muitas vezes apresentam características diferenciadas e necessidades especiais, de tal sorte que a diversificação das atividades e das condições de sua realização pode se constituir em uma importante chave para a consecução dos objetivos das tarefas de casa (ZAFANI; OMOTE, 2014).

Sete professoras apontaram que a tarefa de casa do aluno com deficiência física se distinguia em algum aspecto da dos demais alunos. Já oito professoras informaram não haver diferenças. Embora algumas professoras mencionassem que realizavam ajustes na tarefa de casa, deve-se ressaltar que nem todos os alunos com deficiência física demandam adequações e, mesmo quando isso é requerido, não necessariamente para qualquer atividade.

Já para as cuidadoras familiares, apenas uma participante relatou que a criança recebia a tarefa de casa diferente da dos demais alunos. Esses dados não corroboram aquele fornecido pelas professoras. Tal achado pode ser considerado um possível indicativo da falta de comunicação entre a escola e a família. Uma vez que a escola adota medidas para melhor atender o aluno na realização da tarefa de casa, a família deve ser informada. “Considerando que a tarefa é realizada em casa, o ambiente familiar pode ser uma importante variável no desenvolvimento escolar das crianças” (SCARPELLI; COSTA; SOUZA, 2006, p. 56). Frente a isso, é de fundamental importância que a família seja instruída não apenas em relação às adaptações realizadas na tarefa de casa, mas também sobre o seu papel no auxílio à criança. A frequência de envio, a quantidade de tarefa, o objetivo que se pretende alcançar com a sua realização pela criança são alguns dos aspectos que deveriam compor a comunicação entre professor e família.

As professoras explicitaram as diferentes adaptações realizadas em função das especificidades observadas das crianças: no conteúdo (cinco professoras), na maneira como é passada (uma professora), na quantidade

(três professoras), na forma de verificação (uma professora) e correção (uma professora) e em outros aspectos (quatro professoras). Os trechos a seguir ilustram as falas das professoras. No primeiro trecho apresentado, P14 referiu-se à adaptação das instruções e, no segundo trecho, à adaptação do tamanho da folha e da letra do texto; já P3 referiu-se à adaptação no modo de correção (4º trecho apresentado).

É individual para ele ou para a sala toda, mas eu retomo com ele (P14).

Geralmente eu faço tudo ampliado pra ele. Texto com letra maior. Enquanto os outros estão fazendo uma atividade organizada em meia folha, eu organizo a dele em uma folha inteira (P14).

Acho que eles mandam igual, porque eles não sabem o que fazer com ele. Eles não entendem que ele tem que ter diferença (F14).

Quando ela retorna com o brinquedo ou com o livro eu busco ver se a resposta dela melhorou. Enquanto as outras crianças trazem relatos de como foi, no caso dela, eu sento do ladinho dela e vejo se ela demonstra algum interesse, dá alguma resposta (P3).

Acho que é a mesma tarefa. Mas ela não vai saber igual as outras crianças, né? Tem que ser diferente, não tem? (F3).

Frente à diversidade de condições que um aluno com deficiência pode apresentar, torna-se sem êxito a adoção de uma prática de ensino direcionada para um conjunto homogêneo de alunos (BRASIL, 2008). De acordo com os pressupostos contidos na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e no Plano Nacional de Educação, é dever da escola promover um ensino que garanta o respeito às particularidades da aprendizagem de cada um dos alunos, e para atender a essas particularidades devem ser realizadas as adaptações curriculares necessárias (BRASIL, 2008).

Assim como qualquer atividade escolar, a tarefa de casa deve ser formulada com os ajustes necessários para a criança, conforme exposto pelas professoras participantes. A diferenciação da tarefa de casa quando feita de maneira adequada, além de promover a aprendizagem, possibilita a sua realização pelo aluno de maneira independente e prazerosa. “Receber tarefa para casa diferenciada não será motivo de estranhamento se, na rotina da sala de aula, a diversidade for trabalhada com respeito em todas as situações” (COOPER, 1989 *apud* SILVA, 2009, p. 88).

Os resultados deste estudo sinalizam que algumas professoras realizavam modificações nas atividades a partir das dificuldades apresentadas pela criança com deficiência física. Por outro lado, os resultados obtidos com as cuidadoras familiares sugerem haver desconhecimento de que tais medidas eram adotadas. Esse achado pode ser novamente

um indicativo de que pode estar havendo falta de interlocução entre a família e a escola ou ainda de que as possíveis estratégias adotadas pelas professoras para a adequação da atividade não estão sendo efetivas, uma vez que para essas cuidadoras familiares a diferença apresentada pela criança não está sendo considerada.

As particularidades apresentadas pela criança não precisam necessariamente representar algo depreciativo na rotina escolar. Considerar as particularidades pode contribuir para potencializar a funcionalidade do aluno, no sentido de torná-lo efetivo durante a execução da tarefa de casa.

Suporte e realização da tarefa de casa

Por fim, as professoras foram questionadas se apresentavam dificuldades para a elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa às características do aluno com deficiência física. Nove professoras relataram apresentar dificuldades, estando estas relacionadas à falta de subsídios para adequar a tarefa de casa às potencialidades cognitivas (cinco professoras), às habilidades manuais (nove professoras), às habilidades comunicativas (duas professoras) e às habilidades visuais (duas professoras) da criança. Além disso, duas professoras apontaram sentir dificuldade para criar estratégias de adequação das instruções da tarefa de casa.

Por isso que eu falo que a gente precisa de curso, trocar ideias, para saber as coisas. Quando eu comecei com a L. eu desconhecia essa questão do contraste, depois veio uma pessoa da secretaria e me alertou para algumas coisas. Daí eu comecei a dar umas atividades com contrastes. Mas dizer assim que eu sei muito, não sei, precisava de mais apoio, saber como adequar melhor as coisas. Eu sinto sim dificuldade (P3). (habilidade visual)

Ah, eu sinto sim. Eu fico com dúvida se, por exemplo, eu vou mandar uma tarefa de recortar figuras geométricas, ele não vai reconhecer as figuras e nem recortar, daí eu fico com dúvida, sabe, como fazer, como adaptar (P4). (habilidade manual e conteúdo pedagógico)

Sim. Talvez o lápis de escrever, a tesoura, o plano inclinado, o estojo para abrir. Eu sinto dificuldade para pensar em possibilidades de adequação dos materiais (P9). (habilidade manual)

Destaca-se que alguns estudos têm revelado que muitos professores se encontram despreparados para atuarem junto aos alunos com deficiência (SANT'ANA, 2005; ZAFANI, 2013). Eles declaram como razões para isso a falta de apoio e de formação profissional que lhes deem suporte para o seu fazer pedagógico junto ao aluno incluído (DUEK; BEZERRA, 2010). Algumas vezes a falta de informação e o despreparo são fatores que impedem que o professor desenvolva “uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (PLETSCH, 2009, p. 148).

Verifica-se que a maioria das professoras apresentava dificuldade na elaboração de estratégias de adequação da tarefa de casa. Observa-se também que, apesar de algumas delas demonstrarem iniciativa e adotarem medidas a fim de melhor atender as características do aluno, ainda assim sentiam a necessidade de receber maior suporte para o desempenho dessa tarefa, conforme observado no relato de P3 na categoria anterior e nessa categoria.

Com relação às cuidadoras familiares, 11 revelaram não sentir dificuldade alguma para auxiliar a criança a fazer a tarefa de casa, e quatro relataram sentir dificuldades tanto pelo desconhecimento das potencialidades da criança como por não se sentirem capazes de poder auxiliar nesse tipo de atividade.

Como eu posso dizer? Eu falar e ela não fazer, parece que ela não tá entendendo o que eu tô falando. A dificuldade é eu e ela. Se os irmãos sentam com ela, ela faz. Eu e ela, a gente se estranha. Porque eu não tenho paciência, sou estressada. Ela já começa a fazer, eu já não tenho paciência e já começo a fazer (F5).

Mas às vezes eu acho que a gente cobra muito, às vezes eu acho que a gente cobra pouco, às vezes eu acho que a gente perde a paciência. Então não sabemos muito lidar (F15).

As falas aqui apresentadas revelam que, apesar de serem evidentes a necessidade de envolvimento parental na realização de tarefa de casa e o benefício dele decorrente, essa participação dos pais nem sempre ocorre com facilidade. Sem a devida sintonia entre a escola e a família, a inclusão escolar da criança pode ser comprometida e eventualmente até pode gerar situações estressoras para toda a família (GREGORUTTI; OMOTE, 2015). As participantes compreendem que não é papel da família ensinar, como faz a professora no ambiente escolar, mas ela tem como função acompanhar as tarefas de casa e estar constantemente presente na escola para acompanhar o desenvolvimento da criança, fato que pode causar conflito para esses familiares.

É desejável que, embora cada parte tenha seus papéis específicos, essa relação entre a escola e a família seja tratada como compartilhamento e divisão de responsabilidades para a consecução de metas comuns. Significa que é necessária a troca constante de informações sobre o desempenho do aluno. Em se tratando de aluno com deficiência, pode ser necessária orientação do professor à pessoa responsável pela supervisão e acompanhamento da realização de tarefa em casa. Orientações específicas podem ser necessárias com relação às condições de execução das atividades prescritas, aos recursos a serem utilizados e ao suporte ou auxílio a ser oferecido ao aluno em casa, em função de necessidades especiais decorrentes da deficiência.

Os profissionais da rede de apoio podem auxiliar o professor e os familiares na elaboração de estratégias conjuntas a fim de potencializar as capacidades do aluno para o desempenho da tarefa de casa. Os profissionais da área da saúde podem de alguma maneira auxiliar o processo de colaboração entre familiares e professores, ajudando na identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e na tomada de decisões quanto às ações que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001).

Conclusão

Por meio da análise dos dados coletados com os participantes tanto no contexto escolar quanto familiar, identificou-se a necessidade de buscar no recurso pedagógico tarefa de casa um possível suporte para efetivar a comunicação entre família e escola.

Os dados apresentados sugerem a necessidade de os professores receberem orientação com respeito às características do aluno com deficiência e à elaboração de atividades e conteúdos adequados para esse aluno. Os dados sugerem também que a tarefa de casa pode ser um possível instrumento por meio do qual a família pode acompanhar o cotidiano escolar da sua criança. A tarefa de casa poderia ser utilizada também como um meio de interlocução entre a escola e a família, na consecução de meta comum, que é a aprendizagem escolar e a formação global da criança.

Nesse sentido, as necessidades da criança com deficiência podem sugerir importantes pistas para a construção de uma parceria colaborativa produtiva, que precisa existir entre a escola e a família, a fim de concretizar a meta comum da educação inclusiva. Esse pode ser um caminho possível e inevitável, uma vez que a criança inserida no ensino regular é influenciada por diferentes percepções, tanto dos professores como dos cuidadores familiares.

O presente estudo apresenta dados que podem se constituir como ponto de partida a fomentar reflexões sobre formas de fortalecimento da comunicação entre a família e a escola da criança com deficiência.

O uso da tarefa de casa poderá trazer grandes contribuições para a classe comum e para o processo inclusivo da criança com deficiência física se tanto o contexto escolar quanto o contexto familiar receberem orientações para desempenharem com satisfação as atribuições destinadas a eles. A preocupação com essa temática, se trabalhada com abordagens próprias do contexto escolar, poderá auxiliar as equipes dos profissionais que dão suporte e visam garantir a permanência dessas crianças no ensino regular. Para tanto, precisa ser levado em consideração todo o entorno social da criança com deficiência.

Referências

- BALEOTTI, L. R.; GREGORUTTI, C. C.; OMOTE, S. Oficina de atividades: espaço de atenção aos familiares de crianças com deficiência. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 1, p. 3-12, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 94-104, 2004.
- DUEK, V. P.; BEZERRA, J. S. Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 38, n. 24, p. 184-206, 2010.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.
- GREGORUTTI, C. C.; OMOTE, S. Relação entre inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral e estresse de cuidadores familiares. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-149, 2015.
- HENRIQUES, M. E. F. Os trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da luz: estudo de caso. *Interações*, n. 2, p. 220-243, 2006.
- MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexão entre família-escola? *Paidéia*, v. 22, n. 51, p. 91-99, 2012.
- NOGUEIRA, M. G. *Tarefa de casa: uma violência consentida?* São Paulo: Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- PAIVA, C. M. *Estado, família, escola, formação docente e deveres de casa: um breve entendimento sobre estas relações*. 2010. Disponível em: www.catedraunescojea.org/GT03/COM/COM050.pdf. Acesso em: 20 jan. 2012.
- PAULA, A. F. M.; BALEOTTI, L. R. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da terapia ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 53-69, 2011.

- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.
- RESENDE, T. F. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 159-184, 2012.
- RODRIGUES, R. M. G. Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. *Educação e Filosofia*, v. 12, n. 24, p. 227-254, 1998.
- ROSÁRIO, P. *et al.* Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 3, p. 343-351, 2005.
- SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- SCARPELLI, P. B.; COSTA, C. E.; SOUZA, S. R. Treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 55-65, 2006.
- SCHLINDWEIN, L. M.; BUENO, S. I. O professor e a prática dos deveres de casa: planejamento e ação em questão. *Atos de pesquisa em educação*, v. 8, n. 2, p. 701-715, 2013. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3627/2437>. Acesso em: 22 jan. 2014.
- SILVA, M. D. *Complexidade da formação de professores*. Saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SPAGNOL, B. A. *A problematização das tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- WIEZZEL, A. C. S. *Lição de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- ZAFANI, M. D.; OMOTE, S. As tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: reflexões a partir da perspectiva do professor. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 16., 2014, Marília. *Anais...* Marília, 2014.
- ZAFANI, M. D. *Percepção de pais e professores acerca do desempenho de crianças com deficiência física em atividades do contexto escolar*. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

Atribuição de notas a redações de alunos de primeiro ciclo do ensino fundamental^{1,2}

Sadao Omote

Miguel Claudio Moriel Chacon

A avaliação do desempenho de alunos é um dos temas permanentemente discutidos por educadores e suscita muita polêmica com relação à sua utilidade e ao modo de realizá-la. É com base no desempenho de alunos que se pode avaliar o processo de ensino tanto no plano de disciplinas e professores específicos quanto no de toda a instituição escolar. Ainda que o interesse de um estudioso não recaia exatamente sobre o desempenho escolar, este pode ser utilizado como uma das principais medidas para estudar os efeitos de métodos, técnicas e recursos de ensino.

As críticas direcionadas à avaliação apontam comumente a sua impossibilidade ou tendenciosidade, seu caráter arbitrário e eventualmente autoritário, além da limitação do instrumento e do mau uso do resultado da avaliação, entre outras dificuldades. Tais críticas devem ser interpretadas como indicadoras da necessidade de se buscar uma melhor compreensão e prática da avaliação, e não como desencorajamento de seu uso.

A avaliação da aprendizagem de alunos é certamente uma providência natural da parte de uma instituição com finalidade de promover a educação escolar, mediante a utilização dos mais variados arranjos, os quais representam altos investimentos por parte da sociedade. Nessas condições, evidentemente é necessário verificar em que extensão as oportunidades oferecidas são aproveitadas pelos estudantes. É necessário identificar dificuldades ou obstáculos que se interpõem aí e encontrar possíveis soluções.

1 Texto original: OMOTE, S.; CHACON, M. C. M. Atribuição de notas... In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (org.). *Avaliação sob Exame*. Campinas: Autores Associados/Fapesp, 2002. p. 121-136. ([Link externo](#)).

2 Registramos nossos agradecimentos às estudantes Erica Tiemi Yamashita e Lilian Soares, bolsistas do Pibic/CNPq, e à doutoranda Teresinha Pavanello Godoy Costa, que nos auxiliaram na preparação do material de pesquisa e na tabulação de dados.

A avaliação é, nessa perspectiva, um importante instrumento para melhorar a qualidade do ensino.

A avaliação do desempenho escolar, realizada de alguma forma e expressa em notas ou conceitos, reveste-se de especial importância na trajetória que cada aluno percorre. Serve para estabelecer hierarquias, criar categorias e diferenciar alunos. Eventualmente, pode servir para justificar um tratamento diferente destinado a determinados alunos que, a partir da avaliação do seu desempenho escolar, podem ser considerados casos de fracasso escolar ou até mesmo de deficiência mental.

Como parte de tantas outras transformações pelas quais vem passando e em obediência às recomendações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a rede pública de ensino do estado de São Paulo adotou, a partir de 1998, o regime de progressão continuada no ensino de 1º grau, referido hoje por ensino fundamental, dividido em dois ciclos. Esse regime exige a revisão de conceitos como a seriação, a aprovação ou reprovação, a promoção automática e também recoloca a questão da avaliação do desempenho do aluno nesse cenário, de tal maneira que é necessário retomar algumas antigas discussões.

Com o regime de progressão continuada, as atenções voltam-se para a avaliação, agora revestida de novas funções na trajetória escolar do aluno. Mais do que nunca, torna-se um instrumento útil para o professor, desde que, evidentemente, esteja estreitamente vinculada à ação pedagógica, em vez de servir apenas à finalidade burocrática de classificar, hierarquizar e rotular alunos.

A avaliação, nessas condições, deve ser usada a favor do processo de ensino-aprendizagem, tanto do modo como se realiza a aprendizagem quanto do modo como se realiza o ensino. Os erros passaram a ser elementos importantes nessa avaliação. A análise de erros pode ser um elemento fundamental para que a avaliação de desempenho escolar auxilie na difícil travessia que o professor e o aluno precisam realizar no regime de progressão continuada. Significa servir também como uma autoavaliação para o próprio professor. A ênfase no processo não significa que o produto da aprendizagem não precisa ser mensurado; deve sê-lo como parte integrante do processo de avaliação. É importante saber o que cada aluno aprendeu e quanto ele aprendeu.

De maneira geral, pode-se dizer que a avaliação não pode ser identificada como a mera mensuração do produto da aprendizagem do aluno. Envolve um complexo processo, que precisa levar em conta as duas partes envolvidas na tarefa de realizar a aprendizagem e o ensino escolar, bem como a natureza das relações interpessoais, de pessoas envolvidas nessa tarefa, seus valores, suas crenças e seus interesses. É um procedimento

que precisa ultrapassar a medida objetiva e, ao mesmo tempo, se precaver contra os enganos da subjetividade (WERNECK, 1996).

Em algumas disciplinas (matemática, física, química, geometria), a aprendizagem pode ser medida por meio de provas objetivas, nas quais o aluno não tem outra alternativa a não ser dar uma única resposta ou chegar a um único resultado do problema. Em disciplinas dessa natureza, a possibilidade de uma variável subjetiva interferir na atribuição de notas pode ser bastante reduzida, uma vez que o resultado é único e não há necessidade de o professor depender do processo de julgamento para atribuições de notas. Ao contrário disso, há disciplinas (língua portuguesa, história, geografia) cuja medida da aprendizagem pode ser bastante subjetiva, ficando, assim, o professor exposto a certo número de variáveis capazes de influenciar na atribuição de notas. Harari e McDavid (1973), num dos poucos estudos sobre essa questão, demonstraram que até mesmo o nome do suposto autor da redação pode influenciar na atribuição da nota.

Até a atratividade facial dos alunos pode influenciar nas notas atribuídas ao seu desempenho escolar. Alguns pesquisadores, como Salvia, Algozzine e Sheare (1977) e Kenealy, Frude e Shaw (1988), verificaram que alunos com alta atratividade facial tinham obtido melhores notas que os de baixa atratividade facial. Parece pouco provável que alunos mais atraentes tivessem desempenho escolar melhor que os menos atraentes. Em vez disso, parece mais adequada a suposição de que o grau de atratividade tivesse influenciado sistematicamente na atribuição de notas.

Trata-se, antes de mais nada, de um processo de julgamento, realizado por uma pessoa, numa situação em que ocorrem relações muito particulares e especiais entre duas pessoas: o professor e o aluno. Essas relações têm propósitos bem definidos, ocorrem em contextos específicos e são frequentemente mediadas por inúmeros objetos, com os papéis bem definidos para cada parte que participa da relação. Isso significa que a avaliação do desempenho escolar de alunos pode ser influenciada por variáveis críticas, presentes em situações típicas de processo de julgamento interpessoal.

Diante disso, é importante que o professor leve em conta o conhecimento a respeito de si próprio, seus estereótipos e preconceitos acerca de minorias, concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, concepção de ensino e de educação etc., para assegurar maior fidedignidade possível à avaliação. Conhecendo a sua própria visão de mundo, seus sentimentos e ideologias, o professor pode controlar melhor seus possíveis efeitos sobre a avaliação de cada um de seus alunos.

Possivelmente, as avaliações positivas, representadas por boas notas escolares, estão associadas à concepção que o professor tem de bom aluno. A imagem desse bom aluno, entretanto, pode não ser construída

exclusivamente pelo seu desempenho acadêmico, como sugere o estudo realizado por Barreto (1981). Na descrição de bons alunos, os professores podem incluir características não associadas ou fracamente associadas à competência escolar, tais como a aparência, o asseio, vestuário adequado, boa saúde, bem como comportamentos desejáveis, segundo alguma teoria de ensino adotada pelo professor, como a participação ativa na aula ou o desenvolvimento e o uso eficiente de repertório verbal considerado adequado.

Essas evidências recomendam a conveniência de a avaliação do desempenho escolar ser analisada com todo o rigor, buscando identificar as variáveis de que ela é função. Significa que é necessário realizar pesquisas de campo e experimentais, para fundamentar a discussão com dados coletados por meio de procedimentos sistematizados e rigorosamente controlados.

No levantamento realizado por Candau e Oswald (1995), do total de 124 artigos sobre avaliação educacional, publicados nos principais periódicos nacionais e analisados por eles, apenas 32% eram relatos de pesquisa. A maioria (54%) era discussão de questões teóricas sobre o tema da avaliação. Além disso, apesar de a avaliação de desempenho do aluno referir-se, do ponto de vista psicológico, essencialmente a uma situação de julgamento interpessoal, envolvendo uma série de ocorrências psicossociais próprias dessa situação, apenas 5% dos artigos, na revisão de Candau e Oswald, referiam-se a aspectos psicológicos da avaliação.

Fica evidente a necessidade de se realizarem pesquisas de campo e experimentais nessa área. É visível também a pouca atenção direcionada às ocorrências de natureza psicológica envolvidas no processo de avaliação escolar.

Apesar de os professores aceitarem a possibilidade de a avaliação da aprendizagem dos conteúdos de determinadas disciplinas comportar alguma subjetividade, não têm sido investigadas as variáveis que podem influenciar na atribuição de notas. Assim, a presente pesquisa procurou identificar algumas variáveis que podem influenciar na atribuição de notas à redação. O nosso interesse não é exatamente o de estudar em que extensão cada uma das variáveis incluídas na pesquisa pode influir sobre a nota atribuída a uma redação, mas, antes, demonstrar experimentalmente quais variáveis aparentemente estranhas ao produto que está sendo avaliado podem influir decisivamente sobre a nota atribuída.

A pesquisa

Foram utilizados como sujeitos desta pesquisa 128 estudantes universitários, sendo 64 alunos do 4º ano de um curso de Letras e 64 alunos do 4º ano de cursos de Pedagogia, pertencentes a três instituições de ensino superior.

Cada um desses estudantes avaliou uma redação sobre o tema “Como eu gostaria que fosse o mundo”, acompanhada de uma ficha de

identificação contendo informações do suposto autor. Havia quatro versões de redação, selecionadas de um conjunto maior produzido por alunos de uma classe da 3ª série e de uma classe da 4ª série do ensino fundamental. As quatro versões, duas da 3ª série e duas da 4ª série, utilizadas na pesquisa foram selecionadas com base nas seguintes características: letra legível, certa quantidade de erros, conteúdo apropriado para a faixa etária e conteúdo que não identificasse o sexo do autor.

As fichas de identificação do autor da redação foram elaboradas com dados sobre o aluno. O autor da redação era apresentado como sendo menino ou menina, frequentando a 3ª ou a 4ª série, com bom ou mau desempenho escolar, com bom ou mau comportamento escolar e proveniente de uma família, considerada pela escola, de nível socioeconômico alto ou baixo.

O desempenho escolar e o comportamento escolar foram caracterizados como sendo bons ou maus, por meio de breves descrições:

1) Trata-se de um aluno (ou uma aluna) que consegue boas notas em suas avaliações, realiza as tarefas de sala e de casa e é visto (ou vista) como uma pessoa muito estudiosa (bom desempenho escolar);

2) Trata-se de um aluno (ou uma aluna) que não gosta de estudar, via de regra não faz as tarefas que lhe são propostas, falta com frequência às aulas e apresenta dificuldades para entender o conteúdo (mau desempenho escolar);

3) É um aluno (ou uma aluna) que presta atenção nas aulas, respeita os professores assim como os colegas e, quanto ao aspecto disciplinar, é bastante educado (ou educada) (bom comportamento escolar);

4) O aluno (ou a aluna) não obedece aos professores, levanta constantemente da carteira, fica andando pela classe, grita e faz muita bagunça. É um aluno mal-educado (ou uma aluna mal-educada) (mau comportamento escolar).

Cada uma das cinco variáveis teve dois valores. Assim, foi empregado o plano fatorial $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2$. Foram 32 combinações possíveis desses fatores, e a cada uma delas foram submetidos quatro sujeitos, sendo dois estudantes de Letras e dois de Pedagogia. As quatro versões da redação foram avaliadas com cada uma das 32 combinações possíveis de variáveis. As variáveis “versão da redação” e “curso frequentado pelos sujeitos” foram completamente casualizados.

As quatro redações selecionadas foram reproduzidas em cópias xerográficas. Cada sujeito recebeu uma redação acompanhada de uma ficha de identificação do suposto autor. Cada uma das quatro redações foi avaliada por 32 sujeitos, acompanhada de fichas de identificação, com uma das combinações possíveis das variáveis. Os sujeitos foram instruídos a lerem primeiro a ficha de identificação do aluno, para obterem alguma informação a respeito dele, e, em seguida, avaliarem a redação, atribuindo

uma nota, na escala de zero a dez, levando em conta tanto aspectos formais quanto o conteúdo da redação. Nenhum critério objetivo de avaliação foi fornecido, justamente para permitir que fatores subjetivos pudessem manifestar-se na atribuição da nota.

Preliminarmente, foram analisadas as notas atribuídas, de acordo com os cursos frequentados pelos sujeitos. A nota média das 64 redações corrigidas por estudantes de Pedagogia foi de 8,08, e a dos estudantes de Letras, 7,29. A diferença entre essas médias é estatisticamente significativa ($p < 0,01$). Os estudantes de Pedagogia tenderam a atribuir notas mais altas às mesmas redações, com as mesmas caracterizações dos supostos autores, do que os estudantes de Letras. Estes parecem mais exigentes que aqueles.

Em futuras investigações, seria interessante verificar a que se deve essa exigência diferenciada. Parece razoável supor que os estudantes de Letras sejam mais exigentes que os de Pedagogia com relação ao conteúdo e estilo da redação, mais do que com relação à correção gramatical, já que esta pode ser avaliada mais objetivamente que aqueles outros critérios.

As quatro versões de redação foram selecionadas considerando-se redações produzidas por alunos de uma classe da 3ª série e de uma classe da 4ª série do ensino fundamental, obedecendo aos critérios já explicitados parágrafos atrás. Não foi incluído, nessa seleção, nenhum critério no sentido de garantir equivalência, em termos da qualidade, das quatro versões de redação selecionadas. Portanto, é conveniente verificar se as quatro versões são equivalentes com relação às notas recebidas.

As notas médias das quatro versões de redação foram 7,25, 7,42, 7,91 e 8,16. Procedendo à competente análise estatística, verificou-se que só é significativa a diferença entre a média mais alta e a mais baixa ($p < 0,05$). Apesar de as redações não serem estatisticamente equivalentes, em termos das notas recebidas, esse fato não interferiu nos resultados da presente investigação, uma vez que essa variável foi completamente casualizada, para cada uma das quatro versões de redação ser corrigida por 32 sujeitos, com todas as combinações possíveis de variáveis independentes cujos efeitos sobre as notas foram estudados.

A distribuição das notas recebidas pelas redações obedece a um padrão interessante que vale a pena ser analisado. As notas recebidas pelas quatro versões de redação estão apresentadas na Tabela 1. Observam-se aí, de imediato, duas ocorrências interessantes: (1) a mesma redação recebeu notas amplamente variáveis, de 3 a 10, no caso da redação 1, e de 4 a 10, no caso das redações 2, 3 e 4; e (2) as notas inteiras 7, 8 e 9 foram as mais frequentemente atribuídas.

A ampla variação das notas atribuídas às mesmas redações não é apenas resultado de eventuais diferenças entre os critérios de correção

utilizados por estudantes de Pedagogia e de Letras, como faz crer o fato de a nota média das redações corrigidas pelos estudantes de Pedagogia ser estatisticamente maior que a nota média das redações corrigidas pelos estudantes de Letras (8,08 e 7,29, respectivamente). As notas atribuídas à redação 1 pelos estudantes de Pedagogia variaram de 3 a 10, e as de Letras, de 3,5 a 9,5. A redação 2 recebeu dos estudantes de Pedagogia notas variando de 4 a 10 e, dos estudantes de Letras, de 6 a 10. A redação 3 teve notas atribuídas pelos estudantes de Pedagogia variando de 5 a 10 e, pelos de Letras, de 4 a 9. A redação 4 recebeu dos estudantes de Pedagogia notas variando de 7 a 10 e, dos estudantes de Letras, de 4 a 9.

Tabela 1 Distribuição de notas atribuídas às redações.

NOTAS	REDAÇÕES				TOTAL
	R1	R2	R3	R4	
3	2	0	0	0	2
3,5	1	0	0	0	1
4	0	1	1	1	3
5	2	1	3	1	7
6	3	2	5	1	11
6,5	1	0	0	0	1
7	4	6	5	5	20
7,5	2	1	4	1	8
8	9	10	5	7	31
8,5	1	1	0	4	6
8,8	0	0	0	1	1
9	5	5	6	4	20
9,5	1	2	1	2	6
9,9	0	0	0	1	1
10	1	3	2	4	10

Fonte: elaboração própria.

Mesmo eliminando as diferenças intergrupais, ainda persiste uma ampla variação nas notas atribuídas às mesmas redações. Tudo isso pode representar a presença marcante da subjetividade na atribuição de notas, particularmente quando não há ou é difícil estabelecer critérios objetivos de correção. É justamente nessas circunstâncias que o julgamento

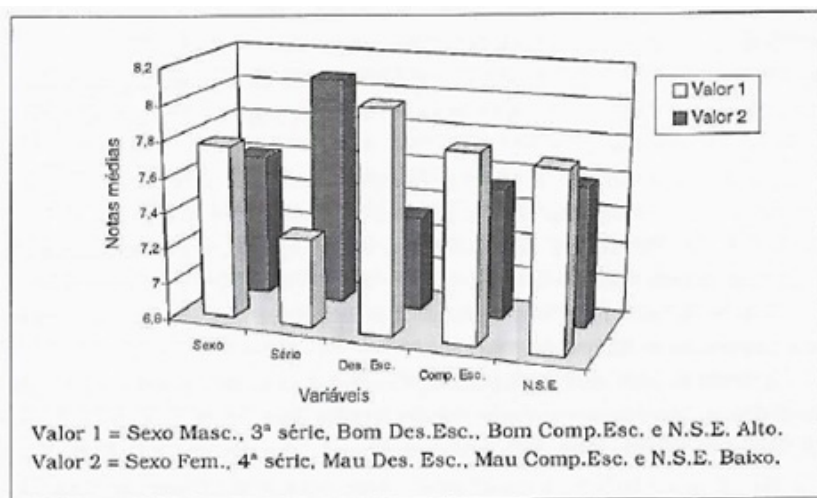
realizado pelo avaliador pode ser influenciado por variáveis estranhas à qualidade do trabalho que está sendo corrigido.

Outro fato interessante a ser notado na distribuição de notas da Tabela 1 refere-se à ocorrência muito mais frequente de valores inteiros do que de notas intermediárias com precisão decimal. A instrução fornecida aos sujeitos informava que deveria ser atribuída nota entre zero a dez, sem especificar se seria valor inteiro, com variação de 0,5 ou com uma casa decimal de qualquer magnitude. Ocorreram 104 notas de valores inteiros e 24 de notas com precisão de uma casa decimal. Talvez esse resultado se deva simplesmente a um hábito de se atribuírem notas inteiras em situações de avaliação em geral, mas também pode ser levantada a possibilidade de haver dificuldade para se estabelecer uma discriminação mais refinada em tarefas de julgamento que envolvam subjetividade.

O foco principal deste estudo recaiu sobre possíveis efeitos das variáveis *sexo*, *série escolar*, *desempenho escolar*, *comportamento escolar* e *nível socioeconômico* do autor da redação sobre a nota a ela atribuída. As redações obtiveram nota média 7,77 quando caracterizadas como sendo de um menino e 7,60 quando caracterizadas como sendo de uma menina; nota média 8,08 quando caracterizadas como sendo de aluno da 4ª série e 7,29 quando caracterizadas como sendo de aluno da 3ª série; nota média 8,04 quando caracterizadas como sendo de aluno com bom desempenho escolar e 7,33 quando caracterizadas como sendo de aluno com mau desempenho escolar; nota média 7,84 quando caracterizadas como sendo de aluno com bom comportamento escolar e 7,53 quando caracterizadas como sendo de aluno com mau comportamento escolar; nota média 7,79 quando caracterizadas como sendo de aluno de nível socioeconômico alto e 7,58 quando caracterizadas como sendo de alunos de nível socioeconômico baixo. Portanto, as notas atribuídas às mesmas redações tenderam a ser maiores quando caracterizadas como de aluno do sexo masculino, da 4ª série, com bom desempenho escolar, com bom comportamento escolar e de nível socioeconômico alto. Esses resultados podem ser facilmente visualizados no Gráfico 1.

A análise de variância mostrou o efeito principal, significativa das variáveis *série escolar* e *desempenho escolar*. As notas atribuídas às redações, quando estas foram identificadas como de alunos da 4ª série, foram significativamente maiores que as notas atribuídas às mesmas redações quando identificadas como pertencentes a alunos da 3ª série ($p = 0,0044$). De forma semelhante, quando as redações foram identificadas como de alunos com história progressiva de bom desempenho escolar, obtiveram notas significativamente maiores àquelas identificadas como pertencentes a alunos com mau desempenho escolar ($p = 0,0105$).

Gráfico 1 Notas médias das redações.



Fonte: elaboração própria.

Numa outra investigação, realizada por Araújo e Omote,³ em que foi estudado o comportamento das notas escolares de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, constatou-se que, de um modo geral, os alunos tenderam a obter notas melhores na 8ª série que nas três séries anteriores. Admitiu-se a possibilidade de as notas mais altas na 8ª série não resultarem necessariamente de um melhor desempenho dos alunos nessa etapa da escolarização do que nas anteriores, mas também decorrerem de expectativas mais favoráveis por parte dos professores, talvez por ser a etapa final de um período da carreira escolar. No presente estudo, as notas significativamente maiores na 4ª série do que na 3ª série são inequivocamente resultado de alguma espécie de viés, uma vez que as redações eram exatamente as mesmas. Aqui também, o fato de a 4ª série representar a etapa final de um período da carreira escolar pode ter induzido expectativas mais altas nos sujeitos que corrigiram as redações, os quais podem ter atribuído as notas influenciados por essas expectativas.

Os efeitos das expectativas favoráveis associadas ao histórico de bom desempenho escolar do aluno também são evidentes. Até certo ponto, as notas atribuídas por professores a um aluno podem ser influenciadas pelo histórico de seu bom desempenho escolar, especialmente em instrumentos de avaliação que comportam julgamentos pessoais.

As demais variáveis – sexo, comportamento escolar e nível socioeconômico – não exerceram efeitos significantes sobre as notas atribuídas às

³ Relato também apresentado no livro em que este texto foi publicado.

redações. Apesar de as diferenças entre as notas médias não serem estatisticamente significativas, vale a pena atentar para os resultados encontrados, especialmente em relação ao sexo dos supostos autores das redações.

A nota média das redações apresentadas como pertencentes a meninos é ligeiramente superior à atribuída às meninas (7,77 e 7,60, respectivamente). No estudo realizado por Araújo e Omote (2002), verificou-se que, entre os estudantes que permaneceram na mesma escola da 5ª à 8ª série, as alunas obtiveram notas melhores que os alunos em oito das nove disciplinas estudadas. Especificamente em relação à disciplina português, as notas das meninas foram expressivamente superiores que as dos meninos. Portanto, pode-se sugerir que o resultado encontrado no presente estudo pode estar expressando, em alguma extensão, um viés resultante de eventuais estereótipos associados ao gênero.

Por fim, a análise de variância não revelou nenhuma interação entre essas variáveis que tivesse exercido efeito significativo sobre as notas atribuídas às redações.

Conclusões

A dificuldade de avaliar redações fica evidente ao verificar que as notas atribuídas a elas por estudantes de Pedagogia e de Letras variaram amplamente (a redação 1, por exemplo, recebeu notas variando de 3 a 10, quando corrigidas por estudantes de Pedagogia). Essa ampla variação possivelmente reflete uma grande diversidade de critérios utilizados pelos avaliadores. Se fossem fornecidos critérios detalhados e claros de atribuição de notas, possivelmente as notas variassem menos.

As mesmas redações foram corrigidas por estudantes de Pedagogia e de Letras, com as mesmas caracterizações dos supostos autores. Apesar disso, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre as notas atribuídas pelos estudantes de Pedagogia e as atribuídas pelos de Letras. Possivelmente, a formação recebida pelo avaliador constitui-se numa fonte de variáveis que podem influenciar a atribuição de notas.

Dentre as variáveis estudadas, a série escolar frequentada pelo suposto autor da redação (3ª ou 4ª série) e o seu desempenho escolar (bom ou mau) influíram de modo decisivo na atribuição de notas. As redações, quando apresentadas como produzidas por alunos de 4ª série, obtiveram notas bastante superiores às apresentadas como pertencentes a alunos da 3ª série. Igualmente, as redações obtiveram notas muito superiores quando atribuídas a alunos com bom desempenho escolar em relação àquelas de alunos com mau desempenho escolar.

A relevância desses achados não está exatamente em identificar quais variáveis podem influenciar na atribuição de notas, mas em reconhecer

que variáveis estranhas à qualidade do trabalho podem introduzir tendenciosidades nesse processo. As variáveis que podem enviesar a atribuição de notas não são certamente as mesmas para todos os professores. Devem depender de um conjunto de eventos associados ao sistema de crenças e valores de cada professor, ao contexto social no qual ocorre a avaliação e, em situações concretas de sala de aula, à natureza da interação que o professor mantém com cada um de seus alunos.

O presente estudo evidenciou claramente a possibilidade de variáveis estranhas ao desempenho efetivamente demonstrado por alunos influenciarem na atribuição de notas a redações. Na realidade, não há nada de estranho nesse fato, visto que a atribuição de notas implica o processo de julgamento por parte do avaliador. Todo e qualquer processo de julgamento está sujeito a tendenciosidades, em maior ou menor extensão, em consequência de determinadas variáveis associadas a cognições envolvidas nesse julgamento e outras associadas à natureza das relações interpessoais e sociais do avaliador com o avaliado.

Nessa extensão, a avaliação enviesada pode ocorrer como parte do mecanismo de discriminação e exclusão de alunos que apresentam características ou comportamentos considerados indesejáveis, quando associados a dificuldades escolares. Um aluno com histórico de mau desempenho escolar pode sofrer avaliação desfavorável, podendo até justificar o seu encaminhamento a recursos de educação especial, como já foi repetidas vezes evidenciado e alertado em estudos realizados especialmente na década de 1980 (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; PASCHOALICK, 1981; PIRAVANO, 1996; RODRIGUES, 1982).

Neste momento em que a palavra de ordem, na educação, é a inclusão, a avaliação precisa ser vista também como um instrumento que deve examinar em que extensão o ensino oferecido está sendo inclusivo, isto é, acolhedor e adaptado às características e necessidades de todos os alunos.

O significado que o professor atribui à avaliação, sua concepção de aprendizagem e de ensino, seus estereótipos e crenças acerca de alunos com determinadas características, juntamente de outras variáveis presentes no contexto escolar em que se realiza a avaliação podem influir no resultado dessa avaliação. É necessário que o professor tenha, então, conhecimento dessas ocorrências, para que, de alguma maneira, consiga, como bem apontou Werneck (1996), se precaver contra os equívocos da subjetividade e, ao mesmo tempo, superar as limitações da medida puramente objetiva, para que aspectos psicossociais envolvidos no processo de escolarização também possam ser avaliados.

Assim, a formação do professor deve incluir, além da fundamentação teórico-filosófica e da sua capacitação didático-pedagógica,

questões relacionadas à participação da sua subjetividade nas relações de ensino-aprendizagem. Não só as relações interpessoais mantidas pelo professor com cada um de seus alunos, na sala de aula, mas também os julgamentos que faz acerca deles, inclusive sob a forma de avaliação formal do desempenho escolar, podem ser profundamente influenciados por suas concepções e crenças.

Os estágios de docência podem constituir-se em importantes oportunidades para cada futuro professor conhecer também a sua particular maneira de influenciar e julgar os seus alunos. A compreensão desses mecanismos e o conhecimento das suas próprias crenças e estereótipos, associados a diferentes categorias de pessoas, podem tornar-se importantes aliados na sua tarefa docente.

Referências

ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Análise de notas escolares: uma abordagem ecológica. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (org.). *Avaliação sob Exame*. Campinas: Autores Associados/Fapesp, 2002. p. 83-102.

BARRETO, E. S. S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 37, p. 84-89, 1981.

BARROSO, C. L. M. Diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 21, p. 47-60, 1977.

CANDAU, V. M.; OSWALD, M. L. M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 25-36, 1995.

DENARI, F. E. *Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

FREITAS, L. C. de. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 39, p. 265-285, 1991.

GUSSO, D. A. Medidas e avaliação educacional: problemas e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 65-76, 1992.

HARARI, H.; MCDAVID, J. W. Name stereotypes and teacher's expectations. *Journal of Educational Psychology*, v. 65, p. 222-225, 1973.

KENEALY, P.; FRUDE, N.; SHAW, W. Influence of children's physical attractiveness on teacher expectation. *Journal of Social Psychology*, v. 128, p. 373-383, 1988.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

PIRAVANO, K. R. C. *Caminho suado: a trajetória escolar de alunos encaminhados para classes especiais de educação especial para deficientes mentais em escolas públicas da rede estadual de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

RODRIGUES, O. M. P. R. *Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1982.

SALVIA, J.; ALGOZZINE, R.; SHEARE, J. B. Attractiveness and school achievement. *Journal of School Psychology*, v. 15, p. 60-67, 1977.

SPINILLO, A. G. Reflexões sobre avaliação escolar. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 6, n. 14, p. 155-171. 1989.

VIANNA, H. M. Avaliação do rendimento escolar e a interação aluno-professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p. 89-94, 1993.

WERNECK, V. R. A velha e a nova questão de avaliação. *Ensaio: avaliação e políticas em educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 371-380, 1996.

Apêndices

Resumo do texto Efeitos de um rótulo verbal estigmatizante sobre a percepção de emoções

Inúmeros educadores especializados têm combatido o uso de rótulos verbais estigmatizantes na identificação de crianças deficientes mentais, alegando efeitos prejudiciais. Entretanto os resultados de pesquisas são inconclusivos quanto à natureza dos efeitos da rotulagem. O presente experimento foi planejado para examinar os efeitos do rótulo “deficiente mental” sobre a percepção de estados emocionais e subjetivos nas expressões faciais de crianças brancas e negras. Os resultados evidenciaram que os sujeitos perceberam os estados emocionais e subjetivos negativos mais frequentemente quando as crianças eram caracterizadas como “deficientes mentais” que quando eram caracterizadas como “normais”. Com relação aos estados emocionais e subjetivos positivos, ocorreu o inverso. Além disso, esses efeitos manifestaram-se diferentemente para crianças brancas e crianças negras.

Resumo, unitermos, abstract e keywords do texto Estereótipos a respeito de pessoas deficientes (Stereotypes concerning disabled people)

RESUMO: este artigo apresenta parte dos resultados de um estudo sobre os estereótipos em relação a pessoas deficientes mentais, visuais, auditivas e físicas. Os dados foram obtidos de dois grupos diferentes de sujeitos. A percepção de um grupo difere notavelmente da do outro grupo. Cada grupo percebeu algumas características como sendo comuns às quatro categorias de pessoas deficientes, e outras, como sendo distintivas de cada categoria.

UNITERMOS: estereótipos; percepção social; deficientes mentais; deficientes físicos; deficientes auditivos; deficientes visuais.

ABSTRACT: This paper presents part of the results of a study about stereotypes of the mentally retarded, visually handicapped, hearing impaired and physically handicapped. The data were obtained from two different groups of subjects. The perception of one group is quite different from the other. Each group of subjects perceived some traits as common to four categories of disabled people and others as specific to each category.

KEY-WORDS: Stereotypes; person perception; mentally retarded; physically handicapped; hearing impaired; visually handicapped.

Resumo, unitermos, abstract e keywords do texto Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes (Recognizing stereotypes concerning disabled people)

RESUMO: listas de adjetivos que foram mais frequentemente citados num estudo anterior para a caracterização das categorias de deficientes mentais, visuais, auditivos e físicos foram apresentadas a dois grupos de sujeitos. Esses sujeitos reconheceram claramente a categoria de deficientes a que cada lista se refere. Os resultados sugerem a possibilidade de existirem traços centrais, cuja presença permite a ambos os grupos de sujeitos identificarem a categoria à qual se refere a lista. Sugerem também a possibilidade de determinados traços de uma lista expressarem a natureza da relação entre os sujeitos de um grupo e os membros da categoria à qual se refere essa lista.

UNITERMOS: estereótipo; deficiência mental; deficiência visual; deficiência auditiva; deficiência física.

ABSTRACT: lists of adjectives more frequently pointed out for a categorical description of the mentally retarded, visually handicapped, hearing impaired and physically disabled people were given to two groups of subjects. Subjects were able to recognize easily the category of disability to which each list refers to. Results suggest a core of traits that permits both groups of subjects do relate each list of adjectives to its own category of disability. It was also suggested the possibility of some traits of a list could express the kind of relationship between the subjects of a group and the individuals belonging to the category described by such a list.

KEYWORDS: stereotype; mental retardation; visual handicap; hearing impairment; physical disability.

Resumo, palavras-chave, abstract e keywords do texto Efeitos da atratividade física facial de crianças sobre a percepção de outras qualidades delas (Effects of children's physical attractiveness on the perception of their other characteristics)

RESUMO: as pesquisas têm mostrado notáveis efeitos da atratividade física facial (AFF) sobre a percepção e relações interpessoais. Neste estudo foi investigado o efeito da AFF de crianças sobre a percepção de outras qualidades delas. Numa lista de 50 adjetivos, 34 estudantes universitários indicaram 10 qualidades que mais bem caracterizavam cada uma de três crianças apresentadas por meio de fotografias. As fotografias eram de crianças com atratividade alta (AA), atratividade moderada (AM) e atratividade baixa (AB). As fotografias AB receberam mais citações de

adjetivos negativos que as fotografias AM ($p < 0,05$). As fotografias AM receberam mais citações de adjetivos negativos que as fotografias AA ($p < 0,02$). Não houve efeito significativo do sexo das crianças. Pode-se concluir que as crianças mais atraentes foram percebidas mais favoravelmente que as menos atraentes.

PALAVRAS-CHAVE: atratividade física; percepção social; crianças.

ABSTRACT: research has shown remarkable effects of physical attractiveness on interpersonal perception and relations. In this study the effect of physical attractiveness of children on the perception of their other features was investigated. From a list of 50 adjectives, 34 female college students pointed out 10 most characteristic features of each of the three children presented through photographs. The photographs portrayed a highly attractive (HA), moderately attractive (MA) and low attractive (LA) child. The LA photographs received more negative adjectives than MA photographs ($p < 0,05$). MA photographs received more negative adjectives than HA photographs ($p < 0,02$). There was no significant effect of gender of the child. It may be concluded that more attractive children were more favorably perceived than less attractive ones.

KEYWORDS: physical attractiveness; social perception; children.

Resumo, unitermos, abstract e keywords do texto Atratividade física facial e percepção de deficiências (Physical facial attractiveness and perception of disabilities)

RESUMO: a atratividade física facial pode influenciar a percepção de outras características de uma pessoa. Foi investigada a relação entre a atratividade física facial e a percepção de deficiências. Os resultados mostraram que as crianças de baixa atratividade eram mais frequentemente percebidas como sendo deficientes. Na identificação de deficientes mentais, os sujeitos usaram mais pistas físicas da face do que na identificação de deficientes auditivos, deficientes físicos e normais. Evidenciou-se também que, na identificação da criança normal, os olhos foram as pistas mais frequentemente usadas. Esses achados têm importantes implicações para a Educação Especial.

UNITERMOS: atratividade física facial; deficiência mental; deficiência auditiva; deficiência física.

ABSTRACT: physical attractiveness may influence the perception of other characteristics of a person. The relationship between physical attractiveness and perception of disabilities was investigated. The results showed that children with low attractiveness were more frequently perceived as

disabled. In the identification of the retarded, subjects used more physical cues of the face than in the identification of hearing impaired, physically handicapped and normal. It was also found that in the identification of the normal child, cues more frequently used were the eyes. These findings have important implication for Special Education.

KEYWORDS: physical attractiveness; mental retardation; hearing impairment; physical handicap.

Resumo, palavras-chave, abstract e keywords do texto Atratividade física facial e prognóstico (Physical Attractiveness and Prognosis)

RESUMO: esta investigação foi realizada com o propósito de estudar a relação entre a atratividade física facial e o prognóstico de crianças deficientes. Cinquenta estudantes universitárias, todas do sexo feminino, receberam fotografias de crianças de diferentes níveis de atratividade facial, com a informação de que eram deficientes auditivas que estavam recebendo um tratamento especializado. A tarefa dos sujeitos consistia em indicar a criança, de um conjunto de três, que poderia obter melhor progresso no tratamento especializado. Os resultados mostraram que o prognóstico favorável ocorreu mais frequentemente para crianças atraentes do que para as não atraentes.

PALAVRAS-CHAVE: atratividade facial; prognóstico; educação especial.

ABSTRACT: this research aimed at studying the relationship between physical attractiveness and prognosis of disabled children. Fifty female undergraduates received pictures of children varying in physical attractiveness, and were informed that they were hearing impaired children enrolled in a special program. The subjects were asked to point out one child out of three whom they thought would benefit the most from the program. The results showed that favorable prognosis was given more frequently to attractive children than unattractive ones.

KEYWORDS: physical attractiveness; prognosis; special education.

Resumo, palavras-chave, abstract e keywords do texto Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar (Attribution of seriousness degree to physical handicap due to injury extension and school setting)

RESUMO: a percepção que as pessoas têm da gravidade da deficiência é uma variável relevante a ser considerada na perspectiva da inclusão. Este estudo objetivou identificar a variação na atribuição de grau leve ou severo

à deficiência física dependendo de quatro conjuntos de informações. Participaram do estudo 97 estudantes de um curso de Pedagogia. O instrumento de coleta de dados, estruturado com base em texto descritivo acerca da necessidade de adaptação do teclado de computador para a realização da atividade de leitura e escrita por um aluno hipotético, contemplou duas possibilidades de extensão corporal de déficit motor e duas possibilidades de modalidade de ensino. A indicação da limitação de movimentos dos membros superiores caracterizou o acometimento parcial, e a dos membros superiores e inferiores, além de dificuldade para manutenção do equilíbrio na posição sentada, representou o acometimento global. As modalidades de ensino foram informadas pela indicação do uso de recurso em classe comum e do uso de recurso em classe especial. Combinadas duas a duas, essas indicações compuseram quatro condições, cujos efeitos sobre a atribuição de gravidade ao acometimento motor foram analisados. As quatro condições receberam atribuição crescente de grau severo de acometimento motor e, conseqüentemente, atribuição decrescente de grau leve, na seguinte ordem: uso do recurso em classe comum e acometimento parcial, uso do recurso adaptado em classe comum e acometimento global, uso do recurso em classe especial e acometimento parcial e uso do recurso em classe especial e acometimento global. Os resultados demonstraram que a situação segregada de ensino e a informação sobre acometimento global tenderam a exacerbar a ideia de severidade da deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial; deficiência física; gravidade da deficiência.

ABSTRACT: the perception people have about injury level of a disability is an important variable to be considered in the inclusion. This study aimed to identify the variation in the attribution of mild or severe injury to physical handicap depending upon four information sets. Ninety-seven Pedagogy students took part in the study. Data collecting instrument, consisting of a descriptive text concerning the need of computer keyboard adaptation for reading and written activity accomplishment by a hypothetical student, took account of two body conditions of motor deficit and two teaching settings. The indication of upper limb movement limitation characterized the partial injury. The global injury was represented by the indication of both upper limbs and lower ones movement limitation, besides difficulty in balance maintenance in seated position. The teaching settings were informed pointing out the use of adapted resource in regular class or in special class. Combining these indications, four conditions, whose effects on seriousness level attribution to the motor injury, were constituted. The four conditions received growing attribution of severe motor injury in following order: using adapted resource in regular class and partial injury,

using adapted resource in regular class and global injury, using adapted resource in special class and partial injury and using adapted resource in special class and global injury. The results showed that the segregated teaching setting and global injury information tended toward maximization of the idea of injury severity.

KEYWORDS: special education; physical handicap; disability seriousness.

Resumo, palavras-chave, abstract e keywords do texto A tarefa de casa na inclusão escolar: alunos com deficiência física (Homework and school inclusion: students with physical disabilities)

RESUMO: a tarefa de casa (TC) pode contribuir para a realização de aprendizagem significativa e para complementar e reforçar as atividades realizadas em sala de aula. Objetivou-se identificar e analisar como as TC estão sendo propostas para alunos com deficiência física (DF) inseridos em classes de ensino comum, a partir da percepção de professoras e cuidadoras familiares. Participaram do estudo 15 professoras e 15 cuidadoras familiares de crianças com DF, inseridas em classes de ensino comum. Para a coleta de dados foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturados, sendo um aplicado para as professoras e outro para as cuidadoras familiares. As verbalizações foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise de conteúdo e categorização. Os resultados sugerem que o professor, em muitos casos, não adapta as TC para atender as demandas do aluno e, em outros, não oferece tarefa para o aluno com DF na mesma proporção que o faz para os demais alunos. Com relação às famílias, os resultados indicam que estas percebem as dificuldades da criança e, ao mesmo tempo, se angustiam com a falta de comunicação com a escola nesse quesito, o que ocasiona questionamentos e dúvidas em relação ao desempenho do aluno. Os resultados deste estudo podem ser úteis no contexto da Educação Inclusiva, no sentido de a TC adquirir uma função particularmente interessante, pois, se bem gerenciada, pode funcionar como uma atividade mediadora da interlocução entre a escola e a família.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; tarefa de casa; professor; cuidador familiar; deficiência física.

ABSTRACT: homework (HW) can contribute to the achievement of meaningful learning and complement and strengthen classroom activities. This study aimed to identify and analyze how HW is being proposed for students with physical disabilities (PD) integrated into regular education classes, from the perception of teachers and family caregivers. Fifteen teachers and the same number of family caregivers of children

with PD took part on this study. Two semi-structured interview scripts were used for data collection, each one for a distinct group (teachers and family caregivers). The interviews were recorded and transcribed for further analysis and categorization. The results suggest that the teacher, in many cases, does not adjust the HW to suit the demands of the student, or does not provide the same amount of HW for the student with PD than does for other students. Regarding the families, the results indicate that they perceive the child's difficulties and, at the same time, anguish over with the lack of communication with the school, which leads to concerns and doubts about the performance of the student. The results of this study may be useful in the context of inclusive education, because a well-managed HW can acquire a particularly interesting function as a mediator between school and family.

KEYWORDS: Special Education; homework; teacher; family caregiver; physical disabilities.



Professor Sadao Omote é reconhecido como uma das maiores referências da Educação Especial no Brasil. Ao final da década de 1970, iniciou sua carreira acadêmica e vasta produção bibliográfica, que seguem até os dias atuais, contribuindo ativamente para transformações de paradigmas e práticas na área. Suas obras são marcadas por inovações conceituais e rigor ético e metodológico. Esta Coleção resgata, com a curadoria do próprio autor, materiais preciosos e históricos, alguns nunca publicados oficialmente. Trata-se de oportunidade valiosa para os leitores se aprofundarem em temas relacionados às deficiências e seu entorno social, como família, atratividade física, atitudes sociais, formação de professores e outros.

Camila Mugnai Vieira

Membro do Grupo de Pesquisa
Diferença, Desvio e Estigma
(Unesp/Marília)



Grupo de Pesquisa
Diferença, Desvio e Estigma
(Unesp/Marília)



Grupo de Pesquisa
Identidades, Deficiências,
Educação e Acessibilidade
UFSCar/São Carlos