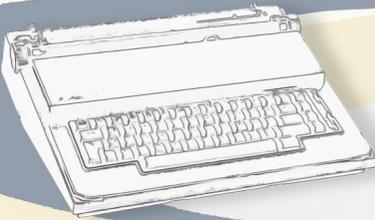




*Coleção Sadas Omate*



# MÉTODOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM POUCO À MARGEM DOS MANUAIS



Série História da Educação Especial

EDESP-UFSCar

Volume 7

Métodos de pesquisa  
em Educação Especial:  
um pouco à margem  
dos manuais

**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 (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFMS)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Organizadores  
Sadao Omote  
Leonardo Santos Amâncio Cabral

# Métodos de pesquisa em Educação Especial: um pouco à margem dos manuais

Volume 7

1ª Edição

São Carlos / SP

EDESP-UFSCar

2022



Copyright © 2022 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

|      |   |
|------|---|
| O56m | <p>Omote, Sadao.<br/>Métodos de pesquisa em Educação Especial : um pouco à margem dos manuais / Sadao Omote, Leonardo Santos Amâncio Cabral. -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2023.<br/>208 p. -- (Coleção Sadao Omote ; v.7).</p> <p>ISBN – 978-65-89874-52-2</p> <p>1. Educação especial. 2. Pesquisa - Metodologia. 3. Diversidade. I. Título.</p> <p>CDD – 371.9 (20ª)<br/>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).



*"Os caminhos podem estar iluminados,  
mesmo na escuridão"*

*Link Externo: Música >>*



# Sumário

|  |     |
|--|-----|
| Apresentação da coleção .....  | 9   |
| Trajectoria autobiográfica .....   | 14  |
| Prefácio .....   | 23  |
| Introdução .....   | 31  |
| Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos .....  | 35  |
| Entrevista em Educação Especial: a natureza dos problemas investigados .....   | 45  |
| Erros cometidos em questionário de coleta de dados: uma análise preliminar .....   | 63  |
| Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta .....  | 70  |
| Padrões de busca e uso de artigos científicos: um estudo com pós-graduandos em Educação brasileiros .....                | 90  |
| Algumas possibilidades de uso da fotografia como recurso de pesquisa em Educação Especial .....                          | 113 |
| Avaliação de atratividade física facial: delineamento de um procedimento .....   | 124 |
| Fidedignidade na percepção da atratividade física facial .....   | 135 |
| O uso de $\chi^2$ na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão .....      | 153 |
| Protocolo de observação do desempenho de crianças com deficiência física: construção, aplicação e análise de dados ..... | 158 |

|   |     |
|---|-----|
| Escala de concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial e sua aplicação em pesquisa .....                                   | 179 |
| Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão ..... | 185 |
| Apêndices .....   | 205 |

# 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 conseguinte, 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, frequentemente identificamos periódicos científicos que desestimulam pes-

quisadores a referenciem, 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 perpassaram 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.

Cumprir 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,<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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”<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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”,<sup>6</sup> “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.<sup>7</sup>

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 física<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup>

---

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 inclusão<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup>

---

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.<sup>12</sup>

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

*Desde os tempos da graduação, três ideias sempre estiveram muito presentes na minha mente: (1) uma pesquisa precisa ser planejada para rejeitar a hipótese e não para confirmá-la; (2) isto significa que qualquer teoria precisa ser contestada, reformulada, enriquecida, e não confirmada permanentemente, como muitos teóricos radicais (fundamentalistas?) tendem a fazer; e (3) os dados conflitantes podem ser mais relevantes que aqueles em conformidade com os achados historicamente acumulados.*

Sadao Omote - 29 de julho de 2020.

Considero esta reflexão a mim enviada pelo próprio Professor Sadao Omote como sendo singularmente representativa para iniciar o prefácio dos Volumes 7 e 8 desta Coleção. Os escritos neles reunidos são predominantemente dedicados a aspectos científico-metodológicos e éticos que perpassam o ato de desenvolver conhecimentos e ciência na área da Educação Especial. A epígrafe, assim, ilustra “apenas” uma pequena parte, mas não menos importante, dos numerosos e generosos ensinamentos compartilhados pelo Professor para comigo.

Sobretudo a partir do ano de 2020, constantes e gentis diálogos foram registrados em mais de 400 correspondências eletrônicas. Essa profícuca relação entre gerações de pesquisadores da área da Educação Especial foi estabelecida e reciprocamente fortalecida especialmente quando, ao lado de Enicéia Gonçalves Mendes e Lucia de Anna, o convidei a compor o dossiê intitulado *Entre lugares locais e globais das pesquisas, políticas e práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar*.<sup>1</sup> Ao aceitar, fiquei emocionado, pois mal sabia ele que seus ensinamentos, ao lado dos de Erving Goffman e alguns outros mestres, constituíram, há quase 20 anos, a base do início da minha trajetória em investigações científicas.

A primeira pesquisa científica que desenvolvi foi intitulada *Concepção atual de gestantes sobre a possibilidade de ter-se um bebê com necessidades*

---

<sup>1</sup> Texto original: SCHMIDT, Carlo; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; BERNI, Clenio Perlin. Entre lugares locais e globais das pesquisas, políticas e práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, 2020. ([Link externo](#)).

*especiais: o estigma persiste?* Todavia, à época, o acesso à informação e ao conhecimento em formato digital era extremamente escasso, e eu não sabia em que poderia me apoiar para desenvolver aquela pesquisa e analisar seus dados. Então, graças à minha querida irmã Alessandra S. M. Dela Coleta, que cursava Bacharelado em Psicologia na Unesp de Assis, recebi a versão impressa da dissertação do Professor Sadao Omote, intitulada *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico*. Foi esse o estudo condutor para o desenvolvimento e a análise da minha primeira pesquisa.

Aquele foi meu primeiro “encontro” com o Professor Sadao. Naquela ocasião, eu jamais imaginaria que hoje eu estaria dialogando, aprendendo e caminhando diretamente com ele, em decorrência daquele convite para o dossiê, que culminou em um respeitoso exercício dialético ao longo dos processos de revisão de seu artigo *Quatro décadas de Educação Especial no Estado de São Paulo*.

Foi então que compreendi minha primeira identificação subjetiva (para além da acadêmica) com o Professor, ao cuidadosamente questioná-lo: “o artigo teria um subitem de ‘Considerações Finais’, amarrando a ideia geral do artigo, ou o senhor gostaria que eu o submeta exatamente assim, justamente para ‘romper paradigmas impostos’ pela comunidade acadêmica sobre a produção científica?”. A esse questionamento, o Professor Sadao Omote me respondeu:

*Você coloca bem a ideia de “romper paradigmas impostos”. [...] Sempre que possível, tenho questionado o lugar de “Considerações Finais”, um item cobrado até em bancas, como sendo obrigatório. Um item que considero obrigatório em relato de pesquisa são “Conclusões”. Na minha concepção, “Considerações Finais” são necessárias para destacar questões que não fazem parte integrante do propósito do texto, mas têm relevância suficiente que justifica a sua exposição, inclusive com a liberdade para fugir um pouco do estilo de pensamento rigorosamente enquadrado. É onde o autor pode “rodar a baiana”, como uma velha amiga disse numa ocasião - Sadao Omote, 26 de julho de 2020.*

Essas reflexões atravessaram-me com positiva pulsão de desconserto, sobretudo quando pude perceber que elas consubstanciavam a proximidade entre nossas inquietações a respeito das pseudo(?)convencionalidades que tendem a “nortear” a publicação dos textos acadêmico-científicos.

Em resposta a ele, compartilhei um breve trecho, então no prelo, em que eu não utilizava nem um termo nem outro, mas sim transcluses: “Não seria coerente, no presente ensaio teórico, intitular esse espaço ‘Considerações Finais’, tampouco ‘Conclusões’, como se fosse possível finalizar, encerrar ou deter as reflexões provocadas em confins de si. Também

na ciência é preciso criar desconfortos às palavras acostumadas e, assim como alertava o poeta [Manoel de Barros], ‘é preciso transver o mundo’” (CABRAL, 2021, p. 159).

Gradativamente, com base nas partilhas existenciais presentes no âmago desses diálogos ao longo dos últimos dois anos, fui compreendendo um pouco melhor pequenas partes da história de vida do Professor Sadao. Estas foram a mim expostas de maneira não linear, mas sempre com sentidos complementares sobre um todo inacabado.

Percebi nele, então, um exercício subjetivo constante de re/encontros consigo e com os outros, compreendendo um pouco o quão cada movimento seu esteve e está imbricado em sua existência, pessoal e profissionalmente.

Essa é outra dimensão que eu gostaria de evidenciar neste prefácio: a ética existente entre a pesquisa e o pesquisador representada pelo exercício constante de ser coerente entre o que pensa, fala, escreve e atua. Destaco essa perspectiva ética do Professor Sadao Omote, sobretudo em tempos nos quais as sociedades têm buscado e valorizado o “politicamente correto” em detrimento da construção de uma moral coletiva que faça sentido para a garantia dos Direitos Humanos daqueles tidos como desviantes/desviados sociais e, conseqüentemente, estigmatizados.

Assim, para além do que se apregoa quando se discutem “Reflexões Críticas sobre Pesquisa em Educação Especial”, os tempos atuais requerem tanto a ética da generosidade de partilha dos saberes quanto sua coerência integrada à consciência sobre sua própria existência, história e contribuições.

Por falar em história e considerando meu interesse em situar-me sócio-histórica e culturalmente em nossa própria área de atuação, o Professor Sadao foi muito generoso em expressar para mim alguns nomes de pessoas que cruzaram ou o acompanharam em sua trajetória na área da Educação Especial ao longo desses anos, direta ou indiretamente.

Fui registrando esses nomes a partir de nossos diálogos virtuais. De parte deles eu sequer tinha ouvido falar. Por isso considero importante e fundamental materializar esse exercício de resgate histórico, sobretudo aos leitores e jovens pesquisadores e profissionais, com recente proximidade na área da Educação Especial.

Sem nenhuma pretensão de reconhecimento/homenagem específicos, ousei “caracterizar” esses nomes de que o Professor Sadao eventualmente se lembrava e a mim expressava, mesmo consciente de alguns riscos que esse exercício carrega consigo. Potencialmente vislumbro, então, que esses nomes atuaram, de algum modo, acadêmica, acadêmico-política e/ou político-socialmente. São eles: Carolina Bori; Álvaro de Oliveira; Gilberta Jannuzzi; Salete Aranha; Isaías Pessotti; Izabel Maior; Mara Siauly; Marilda Bruno; Leila Nunes; Lígia Amaral; Soraia Freitas, Geraldina Witter,

Maria Helena Patto; Rosana Glat; Arno Engelman; Gilberto Velho; Otto Marques da Silva; Romeu Sasaki; Sara Couto Cesar; Dorina Nowill; Maria de Lourdes Canziani; Stanislaw Krynski; Maria Helena Novaes; Olívea Pereira; Rosita Edler Carvalho; José Geraldo Bueno; Maria Amélia Almeida; Olga Rodrigues; Alexandra Anache; Enicéia Gonçalves Mendes; Vera Cappellini; Anna Augusta; Rosângela Prieto; Mônica Kassar; Mônica Pereira dos Santos; José Marcos Mazzotta; Júlio Romero Ferreira.

Interessante foi perceber que, no processo de lembranças sobre esses memoráveis sujeitos, o Professor Sadao Omote não os apresentava a partir de pressupostos hierarquizantes, como frequentemente ocorre no meio acadêmico. Trago essa observação aos leitores para fazer uma breve relação: a atenção do Professor pela horizontalidade nas relações parece ser um aspecto ético, coerente com sua própria existência, assim como predominantemente ocorre na construção de um de seus idiomas constituintes, a língua japonesa: suas palavras tendem a não apresentar sílabas ou grafias tônicas, de destaques, umas hierarquizantes sobre as outras.

Exponho isso, pois, ao estudar os escritos cuidadosamente resgatados, selecionados, reunidos e organizados pelo próprio Professor para compor esta obra, compreendi o quanto eles refletem o seu cuidado, comprometimento e compromisso para com a sociedade em uma perspectiva de horizontalidade e generosidade.

É por isso que, ao escrever este prefácio, penso sobre como a subjetividade do Professor Sadao Omote deve estar sendo atravessada e provocada pelo *modus operandi* atual de se fazer ciência, produzir e difundir conhecimento.

Parece-me que, inclusive em decorrência desses processos inter e intrassubjetivos, sua atitude de organizar e difundir esta Coleção faz alusão a uma preocupação legítima de não “apenas” difundir resultados de suas pesquisas, pensamentos e proposições, subsidiados por mais de 50 anos de vida acadêmica, mas reforçar o convite a pesquisadores e profissionais das diversas áreas do conhecimento a resgatarem o sentido de se desenvolver ciência. Sentido este que, talvez em decorrência do atual contexto cultural, social, histórico, político e econômico, tem tido a materialidade de seus propósitos e significâncias perigosamente fragilizada. A valorização das práticas produtivistas no bojo de posicionamentos de “Pós-Verdades” (meras opiniões) nunca ameaçou tanto a valorização dos processos de produção do conhecimento, de seus métodos e potencial aplicabilidade científico-social.

Assim, a oportunidade ímpar que o Professor nos oferece de acessar sua obra histórica, em particular os Volumes 7 e 8, nos permite compreender que, concomitantemente e para além dos temas que constituíram os volumes precedentes, suas pesquisas se situam também no bojo dos estudos que relacionam a ética e a metodologia da pesquisa.

No âmbito dos diferentes aspectos metodológicos que fundamentam o desenvolvimento de pesquisas, os leitores poderão perceber os cuidados para com a apresentação dos métodos que o Professor Sadao Omote e seus coautores adotaram em cada investigação. É imprescindível destacar a clareza em que apresentam os caminhos adotados para a elaboração dos delineamentos utilizados, na constituição de suas amostras, na identificação dos instrumentos e dos procedimentos de coleta e análise de dados, bem como na própria formulação de suas respectivas conclusões.

Particularmente, destacam-se no Volume 7 aspectos metodológicos em relação a instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos, e, fazendo ponte com o Volume 8, este resgata o destaque aos aspectos éticos por meio de reflexões críticas sobre pesquisa em Educação Especial.

Com caráter disruptivo em relação a este, no Volume 08 os autores sugerem a necessidade de se colocarem em pauta não apenas discussões frequentemente relacionadas às recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep, mas de se fortalecer a coerência entre o pesquisar temas relacionados às Ciências Humanas, diferenças, aos desvios, estigmas, direitos humanos, à inclusão e acessibilidade, e a preocupação em difundir o conhecimento com linguagem acessível e “acessibilizável” pelos atores das diversas esferas sociais.

É nessa perspectiva que o Volume 8 apresenta importantes análises críticas sobre a produção do conhecimento na área da Educação Especial e suas interfaces, bem como alerta sobre “algumas tendências (ou modismos?)” que têm norteado as trajetórias formativas de pesquisadores em Educação Especial.

Por fim, aos leitores interessados nas entrelinhas e explicitudes do Professor Sadao Omote, e resgatando o espírito biográfico e intersubjetivo da presente Coleção sem nenhuma intenção ou pretensão de definir sua complexidade subjetiva, exponho algumas referências que em diferentes dimensões e medidas me remetem a ele e a seus ensinamentos e outras que a mim foram presenteadas e/ou indicadas por ele próprio:

O “Crisântemo e a Espada” (Ruth Benedict); “A Construção Social da Realidade” (Berger e Luckman); “A Criança Atrasada e a Mãe” e “Educação Impossível” (Maud Mannoni); “A Produção do Fracasso Escolar” e “Exercício de Indignação” (Maria Helena de Souza Patto); “A Idade da Razão” (Jean-Paul Sartre); “O Medo à Liberdade” (Erich Fromm); “A origem do totalitarismo”, “A condição Humana” e “Pensar sem Corrimão (Hannah Arendt); “Pensar Outramente” (Alain Touraine); Odeio os indiferentes (Antonio Gramsci); “O uso dos corpos” (Giorgio Agamben); “Antropologia” (Stanley R. Barrett); “Notas para uma definição de cultura” (Thomas Stearns Eliot); “Culturas Híbridas” e “Diferentes, Desiguais e Desconectados” (Néstor

Canclini); “Política e Cultura” (Norberto Bobbio); “Da Diáspora” (Stuart Hall); “A descoberta do ser” (Rollo May); “Pensar e ser si mesmo” (Dieter Henrich); “O Estrangeiro” (Albert Camus); “Recordações da Casa dos Mortos” (Fiodor Dostoievski); “O eu dividido”; “O eu e os Outros (Ronald David Laing); “A origem dos outros” (Toni Morrison); “A escuta das diferenças” (Carlos Skliar); “Por um pensar sociológico sobre a deficiência” e “A diferença tornada desigualdade” (Gustavo Piccolo); “Os Fora de Série na Escola” (Carlos Roberto Jamil Cury); “Kafka: Por uma literatura menor” (Gilles Deleuze e Félix Guattari); “Ideologia da Competência” (Marilena Chauí); “Uma questão de competências” (Otto Marques da Silva); “Aparência e Competência” (Sadao Omote – ele próprio); “Capacitismo” (Victor de Marco); “A perfectibilidade do Homem” (John Passmore); “Os Estabelecidos e os Outsiders” (Norbert Elias e John Scotson); “O processo civilizador” (Norbert Elias); “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, “Manicômios, Prisões e Conventos” e “A representação do eu na vida cotidiana” (Erving Goffman); “Holocausto Brasileiro” (Daniela Harbex); “Necropolítica” (Achille Mbembe); “História da Loucura”, “O Nascimento da Clínica”, “Vigiar e Punir”, “Teorias e Instituições Penais”, “A Sociedade Punitiva” e “Os anormais” (Foucault); “Relatar a si mesmo: crítica da violência ética” (Judith Butler); “Pedagogia da Solidariedade”, “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia do Oprimido” (Paulo Freire); e, por “fim”, “A vontade das coisas” (Monique David-Ménard).

Assim, espero ter conseguido, mesmo que brevemente, apresentar o que tenho conhecido do Professor Sadao Omote, tanto para compartilhar com aqueles que já o conhecem quanto para contribuir com os jovens pesquisadores e profissionais da Educação Especial que ainda não o conhecem, de forma a perceberem a potência dessa existência.

Retomando o sentido de transclusões, anteriormente apresentado, e agradecendo ao Professor e amigo Sadao Omote pela recente, mas substancial companhia na caminhada, registro que foi uma verdadeira honra e alegria receber seu convite para prefaciar estes dois volumes e convido os leitores a degustarem verdadeiramente seu legado à área da Educação Especial.

Com afeto e gratidão.

Leonardo Santos Amâncio Cabral

## Referências

CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh7Df/?lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2022.



# Introdução

**Pesquisa**, uma palavra tão corrente no discurso cotidiano de professores universitários, estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, profissionais que atuam em centros de pesquisa<sup>1</sup> e outras categorias de pessoas, como estudantes de graduação que realizam Iniciação Científica, talvez devesse sempre ser acompanhada do adjetivo **científica**. Em algumas ocasiões, como na temporada pré-eleitoral, a palavra pesquisa pode ser utilizada até com certa frequência, com referência ao levantamento de intenção de voto por parte de eleitores. Utiliza-se também em situações de pesquisa de opinião, por exemplo, para fins mercadológicos.

Nas pesquisas, de um modo geral, realizam-se procedimentos em busca de algum tipo de conhecimento a respeito de certa realidade, conhecimento este que presumidamente dá algum suporte para a tomada de decisões, embora nem sempre tenha garantia disso. A **pesquisa científica** também se ocupa da construção de conhecimento a respeito de algum aspecto da realidade. A diferença está nos procedimentos empregados, que buscam construir conhecimento com todo o rigor e o mais isento possível de opiniões do pesquisador e efeitos de condições fortuitas eventualmente presentes na situação de pesquisa.

Dia 8 de julho é o Dia Nacional da Ciência e o Dia Nacional do Pesquisador Científico, normalmente não lembrados, porque a Ciência não faz parte do cotidiano das pessoas comuns. Agora na pandemia, a palavra ciência tem sido constantemente repetida, mas sugerindo algo um tanto mágico, que poderia trazer de volta à normalidade a vida social de um modo geral, na educação, no trabalho, no lazer, nas atividades culturais etc. Pensar de modo científico não faz parte da rotina da maioria das pessoas comuns. Em vez disso, pensamentos do Senso Comum podem ser mais palatáveis, mais compreensíveis intuitivamente.

A imagem de pesquisador que se faz eventualmente na literatura do cotidiano é a de alguém de jaleco branco, de “óculos fundo de garrafa”, segurando pipeta e tubo de ensaio ou *erlenmeyer*, com alguns equipamentos ao fundo, referido não raras vezes como “cientista maluco”. Tal imagem é um tanto estranha aos pesquisadores de muitas áreas de conhecimento, nas quais o laboratório é o próprio espaço social no qual as pessoas vivem

---

1 O Instituto Butantan e a Fundação Oswaldo Cruz, dois grandes centros de pesquisa, tornaram-se bem conhecidos agora na pandemia da Covid-19.

e realizam diferentes atividades: escola, família, trabalho, lazer etc. Evidentemente, embora não seja muito habitual, mesmo nessas áreas muitas questões podem e devem ser levadas ao laboratório, no sentido clássico de espaço físico e social delimitado que permita um controle rigoroso sobre as condições de pesquisa.

Quando a investigação é realizada no próprio ambiente natural, no qual se manifesta o fenômeno sob estudo, não há a mesma possibilidade de controlar rigorosamente as condições de pesquisa, ocorrendo concomitantemente muitos outros fatos. Daí, torna-se de extrema importância o uso criterioso, rigoroso e criativo dos procedimentos metodológicos, concebendo um delineamento apropriado para a questão da pesquisa, com especial atenção para a escolha da ferramenta e do procedimento de coleta e análise de dados. A própria natureza do fenômeno sob investigação requer particular atenção e cuidado, uma vez que comumente existem crenças e conhecimentos do senso comum que pretensamente se apresentam como conhecimentos a respeito daquele fenômeno. O pesquisador precisa isentar-se totalmente de tais crenças e conhecimentos.

O domínio dos delineamentos convencionais e básicos não é difícil, basta estudar e pôr em prática os ensinamentos de bons manuais de Metodologia da Pesquisa Científica. Entretanto, como costume dizer, o pesquisador deve fidelidade ao fenômeno sob investigação, na forma da questão que deu origem à pesquisa, com objetivos bem delineados. Os métodos de investigação disponíveis são apenas recursos, bons recursos.

Para esclarecer adequadamente o problema da pesquisa, eventualmente podem ser necessários ajustes no delineamento a ser empregado, pode ser necessária a construção de uma ferramenta apropriada para a natureza dos dados a serem coletados. Mas essas ações precisam ser orientadas por pensamento científico rigoroso, não é mera questão de criatividade, embora esta seja fundamental. Assim é que o arsenal metodológico vem se enriquecendo ao longo da história. Nenhum delineamento pode ser usado como uma camisa de força a descaracterizar o objeto de investigação. Quem precisa se adequar ao outro é o delineamento.

Essa perspectiva de investigação implica, antes de mais nada, a construção do pensamento científico no processo de formação do pesquisador. Esse pensamento não se constrói única e exatamente em universidades, às vezes já na Iniciação Científica, outras vezes e mais comumente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A sua formação pode iniciar-se já na infância, tanto em casa quanto em instituição escolar. As indagações são uma base importante para esse pensamento científico. Embora possam até ser um tanto incômodas para os adultos – pais e professores –, as interrogações das crianças podem ser mais importantes que as exclamações dos adultos. Essas

indagações devem encerrar a plausibilidade, para a qual talvez a curiosidade natural das crianças necessite ser devidamente orientada.

Pode ser uma proposta muito pretenciosa, mas é nessa perspectiva que foram concebidos os Volumes 7 e 8 da Coleção, aos quais esta Introdução é comum. No Volume 7 são apresentados alguns textos que recomendam a necessidade de indagações sobre o procedimento de pesquisa a ser empregado e, quando possível, a verificação empírica da adequação do eventual ajuste realizado. Algumas questões relativas ao processo de construção do conhecimento, da concepção do projeto à disseminação dos resultados encontrados, e a formação de novas gerações de pesquisadores são abordadas no Volume 8. Há, como nos demais volumes da Coleção, descontinuidades e repetições, considerando que os capítulos são constituídos por textos independentes, produzidos em diferentes momentos e com diferentes propósitos.



# Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos<sup>1,2</sup>

Tárcia Regina S. Dias

Sadao Omote

A entrevista tem sido frequentemente utilizada como instrumento de coleta de dados em Educação Especial. É reconhecida como um dos mais adequados meios para a obtenção de certos tipos de informações, tais como aquelas que dizem respeito a concepções que as pessoas têm acerca de um determinado objeto. Dificilmente poderia pesquisar estórias de vida relatadas pelas próprias pessoas deficientes, com relação ao seu cotidiano, sem recorrer a alguma forma de entrevista (GLAT, 1989). Do mesmo modo, só esse instrumento tem permitido realizar estudos que pretendem investigar como as mães de deficientes percebem o drama de ser mãe de deficiente e organizam as suas percepções em busca de ajustamento a esse drama (OMOTE, 1980).

Apesar desse reconhecimento, há também críticas ao seu uso, apontando algumas desvantagens que chegam, muitas vezes, a comprometer a validade de estudos que empregam a entrevista como instrumento de coleta de dados. Esses problemas, no uso da entrevista, dizem respeito à possibilidade de o entrevistador alterar as respostas dadas, na medida em que pode distorcer a fala do entrevistado e de influenciá-la quando aprova ou desaprova determinadas opiniões dele.

Esses e outros problemas apontados em relação à entrevista são, na realidade, características mais ou menos inerentes a ela e possivelmente explicáveis, se a considerarmos como um processo de interação, e não simplesmente uma técnica de coleta de dados (MANZINI, no prelo).<sup>3</sup>

---

1 Texto original: DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995. ([Link externo](#)).

2 Os autores agradecem a participação de Ana Maria de O. Estevam, Darlei Lázaro Baldi, Lúcia Helena de O. Estevam, Maria Cândida S. Del Masso Clavisio, Maria Ivone L. Paschoal, Maria Natalia Mesquita de Faria, Tânia Rossi Garbin e Tânia Santana de Rose, na fase de leitura e análise das dissertações.

3 No momento da publicação original deste texto, a obra de Manzini ainda estava no prelo. Hoje ela se encontra publicada na revista *Didática*, nas páginas 149 a 158, do volume 26/27 de 1990/1991.

Evidentemente, tais problemas tendem a ser superados quando se busca compreender mais os mecanismos envolvidos nesse instrumento. Uma possível alternativa para isso, compreendendo a entrevista como uma interação entre entrevistador e entrevistado numa situação mais ou menos definida e com papéis distintos a serem desempenhados pelas partes (sendo um deles o de buscar e, do outro, de fornecer informações), permite estudar cientificamente esse tipo de interação.

Gilbert (1980) aponta que os papéis assumidos pelas partes na situação de entrevista podem se modificar no decorrer do encontro. Enquanto interação, na situação de entrevista, estão presentes outros determinantes do comportamento de ambas as partes, mesmo quando a entrevista está acontecendo rigorosamente em função de um roteiro previamente estabelecido. Então, é necessário planejar precisa e adequadamente a sua realização e condução, tanto visando o mínimo possível de distorções e compreendendo as interferências não pretendidas por parte do entrevistador quanto para que a entrevista possa fluir e gerar a maior quantidade possível de informações.

Planejar adequadamente uma entrevista para a coleta de dados significa tomar alguns cuidados especiais, entre os quais Manzini (no prelo) enfatiza a necessidade de treinamento adequado do entrevistador, já que o modo como a entrevista irá transcorrer dependerá, em grande parte, do comportamento do entrevistador. O entrevistador precisa ter habilidade para estabelecer uma boa relação com o entrevistado, assim como precisa conhecer o assunto sobre o qual realiza a entrevista.

Ao lado desses cuidados especiais no planejamento da entrevista e do estudo científico desse tipo particular de interação que a caracteriza, é também necessário que, da parte dos pesquisadores que a empregam como instrumento de coleta de dados, seja feita uma descrição rigorosa das condições sob as quais ocorreu.

Em vista dessa necessidade e do uso relativamente frequente do instrumento nas pesquisas em Educação Especial, realizamos um estudo das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, buscando esclarecer como a entrevista tem sido empregada nessas investigações e a sua contribuição no estudo das questões da área.

O nosso relato anterior (DIAS; OMOTE, 1990) tratou desse assunto, considerando os objetivos das investigações descritas nas dissertações que usaram a entrevista, bem como os resultados e conclusões a que os autores chegaram a partir dos dados levantados. O presente relato refere-se a outra parte complementar do nosso estudo, em que consideramos as questões propriamente metodológicas na utilização da entrevista como instrumento da pesquisa.

## Método

### *Documentos pesquisados*

Foram examinadas 51 dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, no período de 1981 a 1989. Desse total, 16 empregaram a entrevista para coleta de dados. Algumas usaram somente a entrevista, e outras a utilizaram em conjunto com outro procedimento. Essas 16 dissertações examinadas já foram relacionadas no nosso relato anterior (DIAS; OMOTE, 1990), em que se procurou descrever outras condições nas quais a entrevista tem sido empregada, como mencionado anteriormente.

### *Procedimento de análise*

Foi elaborado um roteiro para a leitura e análise das 16 dissertações que usaram a entrevista. Esse roteiro incluía uma série de itens, dos quais foram considerados, neste estudo, os seguintes: objetivo da entrevista, razão da sua escolha, seleção dos participantes, procedimento de elaboração do roteiro, procedimento da entrevista propriamente dito, formas de registro, quem é o entrevistado e quem é o entrevistador. Com esse roteiro, cada investigação foi lida por dois leitores independentes, os quais transcreveram verbatim os trechos que correspondiam a cada item do roteiro de leitura. Após a leitura das 16 dissertações, as transcrições foram confrontadas, e eventuais divergências foram eliminadas em reuniões de discussão da pesquisa.

### Resultados e discussão

A seguir, serão apresentados, inicialmente, os dados relativos a cada um dos itens do roteiro de leitura examinados no presente estudo.

#### *Objetivo da entrevista*

Em sete das 16 dissertações consideradas, os objetivos não foram explicitados. Das nove investigações que explicitaram tais objetivos, somente uma mencionou detalhadamente os objetivos específicos, aprofundando questões relacionadas ao processo de encaminhamento de alunos para classes especiais feito por profissionais docentes e não docentes.

De um modo geral, foi possível identificar objetivos da entrevista relacionados aos seguintes assuntos: aspectos relacionados à classe especial, aspectos relacionados à formação de profissionais de Educação Especial, aspectos relacionados à família de crianças deficientes e aspectos relacionados ao ensino de matemática.

### *Razão da escolha da entrevista*

Em apenas quatro dissertações foi explicitada a razão da escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados. Nessas quatro, o argumento foi o de ela se configurar como o método mais adequado de coleta de dados face à natureza dos objetivos do estudo. Além disso, uma das pesquisadoras apontou que os entrevistados podem expor opiniões, dúvidas e questionamentos mais facilmente em situação informal e de contato pessoal, para possibilitar a produção de informações que, em outra forma de entrevista, corriam o risco de serem “censuradas” (DAL POGETTO, 1987).

Além disso, com a entrevista, mesmo as pessoas analfabetas podem participar da pesquisa, fornecendo informações em situação de diálogo com o entrevistador, que pode esclarecer eventuais dúvidas em relação às questões.

O que se observa nesses estudos examinados é uma despreocupação mais ou menos generalizada entre os autores quanto à necessidade de fundamentar a razão de se escolher a entrevista como instrumento de coleta de dados.

### *Seleção dos participantes*

Este item foi informado em 15 das dissertações, em que os autores fizeram alguma descrição dos procedimentos adotados. Os entrevistados foram selecionados por meio de diferentes procedimentos, em geral não excludentes entre si, incluindo consultas a documentos, caracterização do entrevistado quanto a sexo, idade e nível socioeconômico, regiões em que o entrevistado residia na época da entrevista, indicações feitas por profissionais, sorteio e histórias de vida especiais.

A documentação consultada refere-se a arquivos de ambulatório médico e a prontuários de escolas especiais. Essa consulta constitui-se em apenas uma etapa do processo de seleção dos entrevistados. Os entrevistados foram também selecionados em função da idade dos filhos deficientes – no caso dos pais – e dos alunos deficientes – no caso dos profissionais. Essa caracterização das crianças deficientes inclui também o sexo delas e o nível socioeconômico das respectivas famílias.

A região de residência do entrevistado também se constituiu em um dos critérios para a seleção de participantes. Somente uma autora teve a preocupação de justificar a escolha da região, apontando que a cidade escolhida era “um grande centro industrial e universitário, contando com um bom número de instituições especializadas para deficientes mentais” (COSTA, 1989, p. 41).

Os participantes foram também indicados por profissionais, em alguns estudos, sendo, na maioria dos casos, por professores ou diretor da escola, quando a seleção dos entrevistados ocorria em função de alguma

característica ou condição da criança. O processo de sorteio também apareceu em algum momento da seleção dos participantes.

Um dos critérios frequentemente empregados foi o da história de vida especial dos entrevistados. Essa história de vida referia-se a condições especiais da pessoa entrevistada, por exemplo, “mães de crianças que tinham recebido o diagnóstico de deficiência há pelo menos um ano” (SILVA, 1988), “mães de crianças enuréticas e não enuréticas de classe especial para deficientes mentais” (SOVERAL, 1987); referia-se também a atividades que a pessoa entrevistada desenvolvia, quando se tratava de algum profissional; por fim, a disponibilidade, a necessidade e o interesse do entrevistado em particular da pesquisa determinaram a escolha de mães numa dissertação.

De um modo geral, não há justificativa explícita para a escolha dos entrevistados com determinadas características. Os critérios adotados parecem apontar tanto a natureza dos problemas pesquisados quanto as condições facilitadoras para o desenvolvimento dos estudos.

#### *Procedimentos de elaboração do roteiro de entrevista*

Das 16 dissertações que empregaram a entrevista na coleta de dados, 14 utilizaram roteiro para a sua realização. Os autores de seis desses estudos não tiveram nenhuma preocupação em relatar como os seus roteiros foram construídos.

Analisamos aqui a elaboração do roteiro procedida pelos autores de oito dissertações. O primeiro aspecto diz respeito ao estudo preliminar para a organização do roteiro. Esse estudo preliminar foi feito mediante consulta à literatura especializada, consulta aos dados de um estudo previamente empreendido, pelo próprio pesquisador, consulta à documentação da Delegacia de Ensino e Instituição especializada e realização de entrevistas não estruturadas com o propósito de obter temas a serem tratados no roteiro.

Para a construção da versão final, o roteiro inicial foi avaliado mediante testagem, em situações de entrevista, e apreciação por parte de outros profissionais vinculados à situação pesquisada, confrontando-se as informações levantadas com os objetivos da pesquisa, a fim de verificar a adequação de cada um dos itens selecionados. Alterações foram introduzidas, em alguns roteiros, em função desses estudos.

Encontra-se também descrita, em algumas dissertações, uma caracterização quantitativa dos roteiros utilizados, apontando o número de itens. Também há pesquisas em que os autores empregaram dois ou três roteiros diferentes, cada um destinado a uma classe específica de entrevistados.

### *Procedimento de entrevista*

Quanto ao procedimento de entrevista propriamente dito, foram considerados no exame das dissertações os seguintes tópicos: contato prévio com o entrevistado, características da entrevista (individual ou em grupo), local de realização da entrevista, duração da sessão, intervalo entre as sessões, treino do entrevistador e formas de interferência.

Somente uma pesquisa mencionou o contato prévio para a preparação da entrevista. Em dez das dissertações, as entrevistas foram conduzidas individualmente. Somente em um dos estudos foi realizada em grupo. Nas demais cinco dissertações não constam informações a esse respeito.

A duração das entrevistas foi mencionada em nove das pesquisas analisadas, variando de 10 a 90 minutos. Em três delas, as entrevistas tiveram duração inferior a 30 minutos, e nas seis restantes tal duração variou de 60 a 90 minutos.

Em seis das dissertações, as entrevistas transcorreram no local de trabalho ou de atendimento dos entrevistados. Em quatro das demais, foram conduzidas nas residências das pessoas entrevistadas, e em duas outras foram realizadas tanto no local de atendimento quanto nas residências dos participantes. Quatro dissertações não forneceram informações a esse respeito.

Somente uma dissertação informou que o intervalo entre as sessões foi de aproximadamente 14 dias. Convém observar, entretanto, que a natureza dos estudos relatados, na maioria das pesquisas, faz supor que os respectivos autores conduziram, de um modo geral, uma única sessão de entrevista com cada participante.

Somente dois estudos explicitaram ter havido treino sistemático dos entrevistadores. Esse treino constou de leitura, estudo e aplicação do roteiro, registro de informações e identificação e utilização de formas de intervenção. Na realidade, somente duas dissertações relataram que os entrevistadores não foram os autores dos estudos, conforme se verá mais adiante.

Na maioria das investigações, os autores não mencionaram qualquer informação acerca das interferências realizadas. Somente em três delas os pesquisadores explicitaram as intervenções feitas no decorrer das sessões. Isso ocorria quando algum assunto constante do roteiro não era informado pelo entrevistado ou quando havia necessidade de esclarecimentos adicionais. Esses pesquisadores relataram também a ocorrência das interferências no sentido de demonstrar concordância com a fala do entrevistado.

### *Registro da entrevista*

Os autores das dissertações analisadas utilizaram como principal meio de registro a gravação integral em fita “cassete” para posterior transcrição. Alguns ainda usaram, ou em adição à gravação ou como único registro, as anotações. Assim, temos sete estudos em que foram feitas gravações, quatro em que foram empregadas anotações e três com ambas as formas de registro, conjugadas. Dois estudos não informaram como foram registradas as falas dos entrevistados.

### *Quem é o entrevistado*

Em nove das dissertações analisadas foram entrevistados os familiares dos deficientes (pai, mãe ou outros membros). Em quatro delas foram ouvidos profissionais liberais que atendiam ao deficiente, tais como médicos, dentistas e outros. O pessoal administrativo de escolas foi consultado em cinco estudos. Professores de classe especial ou regular foram entrevistados em nove dissertações.

### *Quem é o entrevistador*

Dentre as 16 dissertações que empregaram entrevista para coleta de informações, dez relataram quem a realizou; em oito delas o entrevistador foi o próprio pesquisador, e em duas outras os respectivos autores treinaram outras pessoas para atuarem como entrevistadoras. Nas seis investigações restantes não há nenhuma informação a esse respeito.

Os resultados encontrados nesta parte do estudo, em que foram analisados principalmente aspectos relacionados ao modo como as entrevistas foram conduzidas para a coleta de informações nas 16 dissertações que a utilizaram, são um tanto alarmantes.

Considerando que a entrevista é tipicamente uma situação de interação face a face, ainda que os papéis de entrevistador e entrevistado sejam, mais ou menos, bem definidos, é de capital importância uma detalhada e rigorosa descrição das condições nas quais as entrevistas transcorreram. Mesmo em situações bem estruturadas e com roteiro detalhado e rigorosamente seguido, a interação entrevistador-entrevistado pode sofrer interferências não previstas nem explicitadas.

A Tabela 1 mostra o número de dissertações que informaram e o das que não informaram cada um dos itens analisados neste estudo.

**Tabela 1** Número de dissertações que informaram e o das que não informaram dados relativos aos itens analisados.

| Itens analisados               | Informou | Não informou |
|--------------------------------|----------|--------------|
| Objetivo da entrevista         | 09       | 07           |
| Razão da escolha da entrevista | 04       | 12           |
| Seleção de participantes       | 15       | 01           |
| Roteiro da entrevista (*)      | 08       | 06           |
| Procedimento da entrevista     | 12       | 04           |
| Registro da entrevista         | 14       | 02           |
| Entrevistado                   | 16       | 00           |
| Entrevistador                  | 10       | 06           |

(\*) Duas dissertações não utilizaram roteiro.

**Fonte:** elaboração própria.

Em muitos dos importantes itens analisados nesta parte do estudo, há um número considerável de dissertações em que os pesquisadores simplesmente não tiveram qualquer preocupação de explicitar as condições relativas a tais itens. Assim, por exemplo, sobre a elaboração do roteiro, seis dos 14 estudos que utilizaram roteiro não explicitaram como ele foi elaborado, em cinco delas nem foi mencionado como foram conduzidas, nem mesmo as razões da escolha da entrevista foram informadas em 12 outras.

Considerando que a entrevista define uma situação de interação, na qual o papel do entrevistador e o do entrevistado podem não estar claros para este último, a explicitação dessas condições é de capital importância. Dependendo, por exemplo, de quem é o entrevistador e de como está sendo conduzida a entrevista, o entrevistado pode formular uma particular ideia a respeito do papel do entrevistador e do seu próprio papel.

Seus comportamentos, tanto verbais quanto não verbais, que estão sendo registrados pelo pesquisador como importantes informações, podem ser influenciados pela percepção do entrevistado. As respostas, nesses casos, podem expressar não só aquilo que o pesquisador pretende obter seguindo o roteiro de entrevista, mas também a percepção e a compreensão que tem o entrevistado de como ele deve agir nessa situação.

Os resultados aqui encontrados nos alertam acerca da necessidade de mais cuidados na descrição de estudos em que os dados são coletados por meio de entrevistas. Cada detalhe das condições nas quais as informações são obtidas merece ser relatado, uma vez que tais situações parecem influenciar, significativamente, a natureza das informações obtidas.

## Referências

COSTA, T. P. G. *Percepção de mães de crianças deficientes mentais acerca das necessidades especiais de seus filhos afetados e delas próprias*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1989.

DAL POGETTO, M. T. D. P. *Como professores de classe especial para deficientes mentais da rede estadual de ensino percebem sua atuação profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. A entrevista em educação especial: a natureza dos problemas investigados. In: DIAS, T. R. S. et al. (org.). *Temas em educação especial 1*. São Carlos: UFSCar/PPGEEs, 1990. p. 67-80.

GILBERT, G. N. Being interviewed: a role analysis. *Social Science Information*, v. 19, p. 227-236, 1980.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, no prelo.

OMOTE, S. *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

SILVA, S. F. *Experiências e necessidades de mães após o diagnóstico de deficiência mental do filho*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.

SOVERAL, A. M. B. *Enurese em crianças de classe especial para deficiente mental levantamento de incidência e comparação das práticas educativas do treino ao toalete em crianças “enuréticas” e “não enuréticas”*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.



# Entrevista em Educação Especial: a natureza dos problemas investigados<sup>1, 2</sup>

Tárcia Regina da Silveira Dias

Sadao Omote

A entrevista, como instrumento de coleta de dados, tem sido considerada bastante útil para as investigações que visam compreender as concepções de agentes ou usuários na institucionalização de práticas sociais em Educação Especial. Grande parte dessas pesquisas tem contribuído, significativamente, para um maior conhecimento dos processos institucionais, porque ampliam o contexto considerado, na medida em que incluem dados fornecidos por outros indivíduos. Isso vem permitir comparar os pontos de vista dos pesquisadores e dos diferentes participantes sobre a institucionalização.

Na área de Educação Especial, o procedimento de entrevista tem possibilitado apreender a construção social da deficiência nas perspectivas do indivíduo normal (GOYOS, 1986; MANZINI, 1989), as experiências e as necessidades das famílias de indivíduos deficientes (OMOTE, 1980; SILVA, 1988; COSTA, 1989), a visão do usuário sobre si mesmo e sobre processos em que está inserido, tal como o de profissionalização (DUDLEY; SCHATZ, 1985; MANZINI, 1989), e a concepção do deficiente sobre o seu cotidiano (GLAT, 1989) e sobre a sua condição de deficiente em relação ao mundo normal (DAVIS, 1961; BOGDAN; TAYLOR, 1976).

Apesar de a entrevista, de um modo geral, se apresentar como um instrumento útil de coleta de dados, pouco se conhece sobre o seu mecanismo de funcionamento. Contudo, a literatura disponível mostra que a

---

1 Texto original: DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: a natureza dos problemas investigados. *Temas em Educação Especial*, v. 1, p. 67-80, 1990. ([Link externo](#)).

2 Os autores agradecem a participação de Ana Maria de O. Estevam, Dalei Lázaro Baldi, Lúcia Helena O. Estevam, Maria Cândida S. del Masso Clavasio, Maria Ivone L. Paschoal, Maria Natalia Mesquita de Faria, Tânia Rose Garbin e Tânia Santana de Rose.

entrevista pode ser empregada para responder diferentes questões de pesquisa, sendo possível, também, por meio dessa técnica, identificar diversas maneiras de obter e tratar os dados.

Essa diversificação no uso da entrevista é bem mais compreendida quando se comparam os trabalhos de Enumo (1985), Zanotto (1985), Guirado (1986), Goyos (1986), Simão (1982a, 1982b, 1988), Glat (1989), entre outros.

Nesses estudos, por exemplo, Zanotto (1985) e Guirado (1986) relatam episódios de entrevistas (em geral uma única por participante), buscando apreender a representação dos entrevistados à luz de um referencial teórico exaustivamente explicitado. A seleção das falas, nesses casos, deriva, predominantemente, do referencial teórico adotado pelos autores.

Já Glat (1989) relata também episódios de falas (decorrentes de um único encontro com um grupo de participantes) que podem exemplificar a concepção de adultos excepcionais sobre diversos aspectos de seu cotidiano, considerando os principais temas, ou aqueles tratados com certa especificidade na área de Deficiência Mental.

Diferentemente, Goyos (1986) procura empregar um método de análise de dados de entrevistas que lhe permite descrever, à medida do possível, todas as informações fornecidas pelos participantes sobre o fenômeno-tema investigado. Nessa pesquisa, Goyos (1986) objetiva apreender a concepção do entrevistado sobre a profissionalização do deficiente mental, analisando o conteúdo extraído do processo interativo entrevistador-entrevistado em sucessivos encontros sistematicamente planejados.

À vista do considerado até o momento, pode-se concluir que a entrevista, enquanto técnica de pesquisa, merece atenção especial, porque vem sendo frequentemente utilizada como instrumento de investigação. O presente estudo orienta-se nesse sentido. Envolve questões metodológicas e pretende, de uma maneira geral, responder à pergunta: “Como a entrevista vem sendo usada e qual tem sido a sua contribuição na área de Educação Especial?”. Esse tipo de questionamento remete, necessariamente, à análise dos objetivos, resultados e conclusões de estudos que empregaram entrevistas e à sua importância para a área. Igualmente, levanta questões sobre os diversos modos de tratamento de dados para aperfeiçoar a metodologia, como proposto por Gilbert (1980), Brenner (1985) e Dias *et al.* (1988).

Esses autores sugerem o refinamento metodológico, visando buscar descrever, o mais sistematicamente possível, as condições nas quais os dados são obtidos e os procedimentos de análise. Mais especificamente, as investigações com entrevista devem conter informações sobre a interação entrevistador-entrevistado, incluindo aspectos léxicos e ações não verbais, se necessários, e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Além desses, também é adequado descrever como o pesquisador efetua a análise de conteúdo na pesquisa.

Este estudo, na verdade, pretende responder apenas a uma parte da questão geral, formulada anteriormente. Nesta instância inicial, procura descrever sob que condições a entrevista está sendo usada nas investigações, dando ênfase apenas aos objetivos, resultados e conclusões dos trabalhos analisados. Tais trabalhos foram selecionados dentre as dissertações produzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos. O estudo, adicionalmente, busca apontar a relevância de tais dissertações para a área da Educação Especial de uma maneira geral.

## Método

*Fonte de dados.* Este estudo baseou-se em 16 dissertações de alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFS-Car, defendidas entre junho de 1981 e fevereiro de 1989. Nesse período o PPGEEs produziu 51 dissertações, dentre as quais apenas 16 utilizaram a entrevista como procedimento de coleta de dados. Tais dissertações estão relacionadas no Anexo.

*Procedimento de coleta de dados* (A coleta e análise dos dados foram feitas durante a Disciplina *Tópicos Especiais de Pesquisa em Educação Especial* do PPGEEs da UFSCar). Inicialmente foram consultados os resumos das 51 dissertações produzidas pelos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial no período de junho de 1981 a fevereiro de 1989. Com base nas informações dos resumos, as dissertações foram classificadas em três grupos: 1) as que empregaram a entrevista como procedimento de coleta de dados; 2) as que não a usaram; e 3) aquelas dissertações cujos resumos não forneciam informações suficientes sobre os procedimentos.

Após a leitura dos resumos, o terceiro grupo de dissertações passou por uma nova análise para esclarecer os procedimentos de coleta de dados. Identificadas as dissertações que utilizaram a entrevista para a coleta de dados, estas foram selecionadas para a análise detalhada, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Feito isso, elaborou-se um roteiro “para leitura das dissertações” de maneira a facilitar e, ao mesmo tempo, uniformizar a obtenção das informações provenientes dos estudos consultados. Em seguida, com base na leitura de duas das dissertações, tal roteiro foi ajustado. Na sua forma final, o roteiro incluiu os itens apresentados na Figura 1.

Após a elaboração da forma final do roteiro, cada dissertação foi consultada por dois leitores independentes que informaram sobre cada item, transcrevendo trechos das dissertações, ou seja, mantendo a forma original dos autores.

Um mesmo item podia conter referências retiradas de diferentes partes dos estudos, de maneira a garantir o destaque de todos os aspectos importantes relativos àquele item. Na transcrição, indicou-se a página da dissertação de onde haviam sido extraídos os trechos.

Seguindo a consulta independente das dissertações, os leitores confrontavam os seus roteiros individuais, discutindo cada item e elaborando uma forma final que englobava as informações concordantes de ambos. Divergências restantes foram eliminadas em reuniões mais amplas, envolvendo os outros leitores pesquisadores.

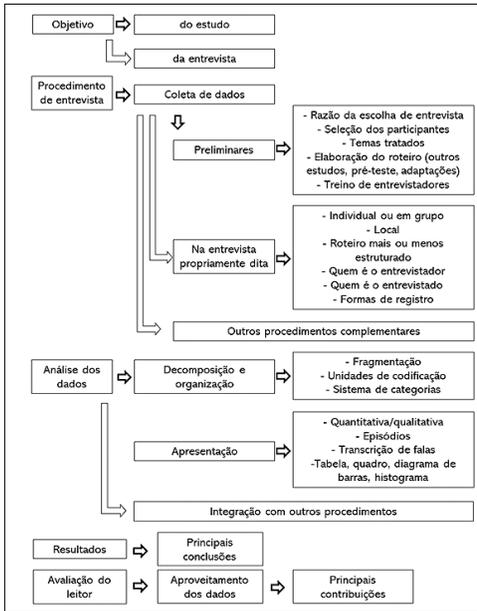
*Procedimento de análise dos dados.* Com os roteiros devidamente preenchidos, cada dissertação foi decomposta por item do roteiro, e, depois disso, todas elas foram reagrupadas no mesmo item. Um mesmo item do roteiro, que reagrupava as informações abstraídas de todas as dissertações, foi distribuído para dois analistas independentes (Ver Figura 2).

Cada analista leu e releu o mesmo item das várias dissertações, identificando suas partes constitutivas e reescrevendo-as, mantendo-se aqui também a forma de redação dos autores. Tais partes constitutivas foram reagrupadas em temas e subtemas, dependendo da natureza das informações que continham.

Com base nessas decomposições e reagrupamentos em temas e subtemas, elaborou-se uma síntese final do item, com o objetivo de apreender a totalidade das informações do conjunto das dissertações e buscar o seu significado para a área de Educação Especial.

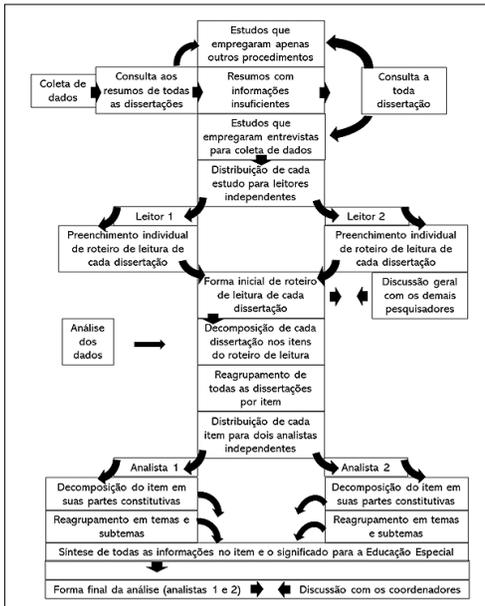
O trabalho individual de análise e síntese foi confrontado pelos dois analistas de um mesmo item. Após discussão, tais analistas obtiveram uma forma final que integrava as proposições individuais. As dúvidas e divergências foram solucionadas ou eliminadas pelos orientadores (professores da disciplina).

Figura 1 Itens do roteiro que nortearam a leitura das dissertações.



Fonte: elaboração própria.

Figura 2 Síntese do procedimento geral para avaliar o emprego e a contribuição da entrevista em Educação Especial.



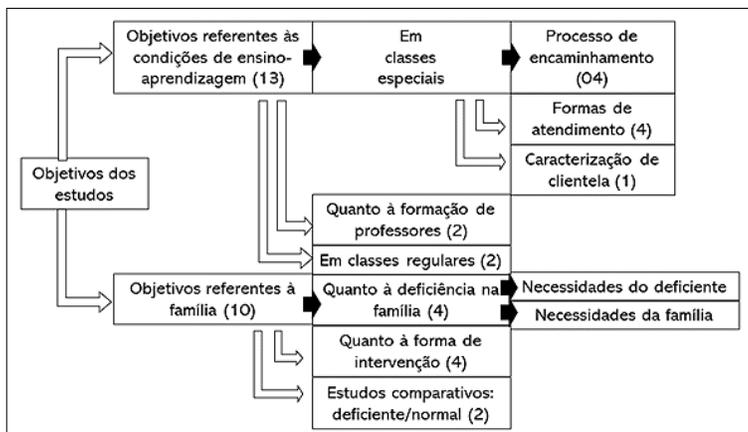
Fonte: elaboração própria.

## Resultados e discussão

Os itens do roteiro envolvidos neste estudo serão apresentados separadamente a seguir.

*Objetivos dos estudos.* Dentre as 16 dissertações do PPGEs que empregaram a entrevista como instrumento de coleta de dados, foi possível identificar um total de 26 objetivos (um mesmo trabalho podia ter mais de um objetivo). Tais estudos estavam interessados, predominantemente, em dois temas gerais, ou seja, estudos sobre *ensino-aprendizagem* (13 objetivos) e estudos sobre *famílias* (10 objetivos). A Figura 3 mostra os temas e subtemas dos objetivos dos estudos.

Figura 3 Temas e subtemas dos objetivos identificados em 16 dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial que usaram a entrevista como instrumento de coleta de dados. No quadro está indicado, entre parênteses, o número de objetivos nos vários temas e subtemas.



Fonte: elaboração própria.

Em relação às *condições de ensino-aprendizagem em classes especiais*, os objetivos referem-se, em sua grande parte, ao *processo de encaminhamento* e às *formas de atendimento dos alunos*. Apenas um dos objetivos trata de *caracterizar a clientela das classes especiais*.

Quanto ao *processo de encaminhamento*, os objetivos buscam descrever como ocorre tal processo (ALMEIDA, 1984), remetendo-se a *investigar fontes e motivos da entrada e permanência na sala especial* (MARCONI, 1987) e ao papel exercido pelo professor de classe comum ou especial (DENARI, 1984). Tais estudos dão ênfase especial à questão da avaliação, *indagando* sobre os critérios, os procedimentos, as técnicas e os instrumentos de avaliação usados por vários profissionais (DENARI, 1984; RODRIGUES, 1984; MARCONI, 1987).

Rodrigues (1984), de fato, procura *caracterizar* a classe especial em várias dimensões, visando propor uma alternativa de *intervenção*, em classes regulares e especiais de primeira série, para contribuir na redução do índice de repetência e, conseqüentemente, prevenir o encaminhamento a classes especiais.

No subtema *formas de atendimento em classes especiais*, os objetivos dos estudos eram procurar identificar as razões para a implantação e origem das classes especiais (RODRIGUES, 1984), bem como os problemas relativos a esse atendimento (POGETTO, 1987). Além desses, visam *caracterizar e identificar* as condições gerais de funcionamento das classes especiais (RODRIGUES, 1984; POGETTO, 1987), relacionadas a programas de ensino, recursos materiais e humanos e ambiente físico (MARCONI, 1987). Almeida (1983) realiza um trabalho mais metodológico, propondo um procedimento para obter informações que auxiliassem na definição e descrição de objetivos de ensino especial.

Uma das dissertações (MARCONI, 1987) trata, também, de *caracterizar*, especificamente, a clientela das classes especiais para deficientes mentais.

Além desses, um estudo foi dedicado a conhecer como estão sendo *formados os profissionais de classes especiais* (professores), abrangendo análises administrativas e curriculares do 3º grau, incluindo tendências teóricas relativas à conceituação e propostas de atendimento à pessoa deficiente (ENUMO, 1985). Outro trabalho foi realizado para identificar os aspectos da realidade social mais relevantes para orientar a ação educativa de tais profissionais (MELCHIORI, 1987).

Há ainda um terceiro grupo de estudos relativos às condições de ensino-aprendizagem que se encontra mais distante, aparentemente, da questão de Educação Especial, tendo como foco a *descrição do ensino* de matemática nas primeiras séries do 1º grau de classes regulares. Tais dissertações, contudo, podem ser vistas numa perspectiva de prevenção, à medida que buscam conhecer como a professora conduz o ensino (BERTELLI, 1985), dando, adicionalmente, ênfase às suas interações com alunos repetentes (FREIRE, 1987).

Nos trabalhos realizados com as famílias de deficientes, nota-se os pesquisadores procurando apreender a visão da família quanto à deficiência de seus filhos (PETEAN, 1987; COSTA, 1989), bem como os problemas, tensões, sofrimentos e ainda *condições peculiares do núcleo familiar* de portadores de deficiência mental (PRACONI, 1988; SILVA, 1988). Todas essas pesquisas foram realizadas, também, com o objetivo de encontrar formas de intervenção (ou estruturar serviços) mais eficazes e relevantes para o deficiente ou para a sua família, uma vez que desvendam as necessidades específicas desses usuários.

Entre as investigações que envolveram a família de deficientes, foram realizadas descrições de práticas educativas de pais com o objetivo de comparar interações particulares de crianças normais e deficientes (SALOMÃO, 1985; SOVERAL, 1987).

Com base nesses aspectos relatados, é possível concluir que as dissertações, usando entrevista como procedimento de coleta de dados, se constituem em estudos de caráter mais explorativo ou descritivo, procurando conhecer situações ou relatar processos. A natureza explorativa ou descritiva de tais trabalhos pode ser percebida por meio dos verbos empregados para definir seus objetivos, tais como: descrever, indagar sobre, conhecer, investigar (contextualmente no sentido de descrever ou identificar), caracterizar, identificar, informar e apreender (no sentido de conhecer o que pessoas pensam sobre algo).

Essas explorações ou descrições, contudo, parecem visar, de forma mais ou menos próxima, o aperfeiçoamento ou a proposição de sistemas de intervenção ou serviços.

Os temas e subtemas de muitos dos objetivos mostram que tais intervenções estão sendo concebidas de maneira ampla e integrada, envolvendo informações sobre diversos níveis do processo de vida do deficiente e de sua família, incluindo a atuação de profissionais que os atendem mais diretamente.

Outra característica das investigações é a de procurar incluir a prática dos agentes ou usuários para reformular ou estruturar atendimentos ou serviços, resultando, portanto, em propostas mais realistas e úteis para esses indivíduos e para a sociedade, porque consideram, em vários níveis, os aspectos vistos como mais relevantes para os participantes dos processos estudados.

É importante também observar que os objetivos dos estudos, além de envolverem uma visão ampla dos processos investigados, trataram, em grande parte, dos problemas cruciais da área de Educação Especial ou aspectos vistos como mais importantes e/ou peculiares, tais como o processo de encaminhamento a classes especiais ou instituições especializadas, atendimento e questões da família. O diagnóstico e/ou avaliação do indivíduo são tratados em quase todas as dissertações, visando, predominantemente, apontar suas falhas ou prover indicadores de superação delas.

Especificamente quanto a temas e subtemas dos objetivos, percebe-se interesse em caracterizar situações, descrever processos de instituições de ensino e processos familiares. As dissertações, em seu conjunto, mostram a importância de o educador especial ser capaz de solucionar problemas na instituição de ensino, de atuar junto à família, como agente de práticas educativas e/ou usuária de serviços especializados, ou em outros setores, como o de saúde.

*Resultados dos estudos.* Analisaram-se os resultados buscando determinar o quanto estes foram suficientes para atender aos objetivos das

dissertações. Com base nessas relações, estabeleceram-se quatro classificações: resultados que atenderam plenamente; atenderam parcialmente; aparentemente não atenderam; não atenderam aos objetivos. O número de investigações em cada uma dessas classificações é apresentado na Tabela 1, de acordo com os temas e subtemas dos objetivos mostrados na Figura 3.

Tabela 1 Classificação dos resultados das dissertações que usaram a entrevista como procedimento de coleta de dados. A tabela apresenta o número de dissertações em cada classificação, de acordo com os temas e subtemas de objetivos.

| Resultados  | Número de dissertações | Objetivos referentes às condições de ensino-aprendizagem |                             | Número de dissertações | Objetivos referentes à família           | Número de dissertações |
|---|------------------------|--|-----------------------------|------------------------|--|------------------------|
| Que atendem plenamente aos objetivos  | 12                     | Em classes especiais                                     | Processo de encaminhamento  | 1                      | Quanto à deficiência na família          | 3                      |
|   |                        |  | Formas de atendimento       | 3                      | Quanto às formas de intervenção          | 1                      |
|   |                        |  | Caracterização da clientela | -                      | Estudos comparativos deficientes/normais | 2                      |
|   |                        | Quanto à formação de professores                         |                             | 2                      |  |                        |
|   |                        | Em classes regulares                                     |                             | -                      |  |                        |
| Que atendem parcialmente os objetivos                                       | 2                      | Em classes especiais                                     | Processo de encaminhamento  | 2                      |  |                        |
| Que aparentemente não atendem os objetivos, mas responderam outras questões | 1                      | Em classes regulares                                     |                             | 1                      |  |                        |

Tabela 1 Continuação...

|                                 |   |                      |   |
|---------------------------------|---|----------------------|---|
| Que não atenderam aos objetivos | 1 | Em classes regulares | 1 |
|---------------------------------|---|----------------------|---|

Fonte: elaboração própria.

Conforme mostra a tabela, foram poucas as dissertações que não atingiram plenamente suas proposições. Na verdade, apenas uma delas pareceu não as atingir (FREIRE, 1987), possivelmente devido ao menor aproveitamento dos dados coletados.

As outras três dissertações, de alguma maneira, atingiram os objetivos parcialmente (2) ou não atingiram, mas responderam a outras questões (1). As duas primeiras investigações (DENARI, 1984; MARCONI, 1987) visaram esclarecer o processo de ensino-aprendizagem em classes especiais, referindo-se principalmente à questão do encaminhamento a classes especiais, a formas de atendimento e caracterização da clientela. Destes dois estudos, somente uma das quatro metas não foi atendida.

A pesquisa de Marconi (1987) não chegou a descrever os resultados dos relatórios de avaliação psicológica, que mencionavam as técnicas e instrumentos usados e os resultados. Tal ausência de relato, sem entrar no mérito da importância deste, fez, na verdade, pouca falta, porque puderam ser tratados outros aspectos da classe especial, talvez até mais relevantes para a área, isto é: condições de abertura e funcionamento, característica da clientela e fontes e motivos de encaminhamento.

Na dissertação de Denari (1984), os resultados não deixam claro o papel que desempenham os professores de classe regular e de classe especial no processo de encaminhamento. Nesse caso, também, a investigação forneceu outros dados interessantes sobre os instrumentos de avaliação profissionais e critérios, padrões ou normas envolvidos no processo de encaminhamento.

As demais dissertações (12) atenderam plenamente aos objetivos. No que se refere às condições de ensino-aprendizagem, o maior número de investigações envolveu formas de atendimento (ALMEIDA, 1983; RODRIGUES, 1984; POGETTO, 1987), ou seja, como definir objetivos de ensino relevantes em situações educacionais especiais, identificar as razões de implementação, condições gerais de funcionamento de classes especiais e problemas relacionados ao atendimento de crianças excluídas de classes regulares.

As metas relacionadas à formação de profissionais também foram alcançadas (ENUMO, 1985; MELCHIORI, 1987), mesmo quando, aparentemente, pudessem ser consideradas como difíceis de serem tratadas. Enumo (1985), por exemplo, conseguiu caracterizar as condições administrativas,

curriculares, tendências teóricas e propostas de atendimento de cursos para formação de professores de deficientes mentais. E Melchiori (1987) identificou os aspectos da realidade social mais relevantes e adequados para orientar a ação de profissionais e instituições para deficientes mentais.

As maiores dificuldades foram notadas em pesquisas que visavam descrever o processo de encaminhamento, como esperado, uma vez que tal processo se constitui em um dos maiores problemas da área.

Quanto aos trabalhos referentes às famílias, todas as dissertações do PPGEEs permitiram dados que foram ao encontro de suas metas (PRA-CONI, 1988; SILVA, 1988; COSTA, 1989 – *deficiência na família*; PETEAN, 1987 – *formas de intervenção*; SALOMÃO, 1985; SOVERAL, 1987 – *estudos comparativos deficientes/normais*).

*Conclusões dos estudos.* Inicialmente é importante considerar como a *metodologia propriamente dita* é vista pelos pesquisadores que a utilizaram. Segundo Salomão (1985), Soveral (1987), Praconi (1988), entre outros, a entrevista não substitui a observação direta, ou seja, não permite captar diretamente as formas de reação dos respondentes. Além disso, muitos dos relatos não se apresentam claros e completos. Apesar desses limites, a entrevista tem contribuído para a área de Educação Especial, porque possibilita obter dados sobre a *concepção de agentes ou usuários*, suas atuações (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; SOVERAL, 1987) e sobre problemas específicos (DENARI, 1984; SALOMÃO, 1985; COSTA, 1989). Permite também levantar indicadores sobre o relatado (ALMEIDA, 1984; SOVERAL, 1987). Assim, as pesquisas, na visão de seus autores, permitiram complementar dados disponíveis na literatura especializada, auxiliando no processo de tomada de decisão para propor e implementar programas de intervenção.

Nas dissertações analisadas, a entrevista sempre contribuiu, de alguma maneira, para melhor entendimento das questões estudadas.

Pelas conclusões dos estudos, pode-se observar que a entrevista possibilitou detectar problemas e possíveis soluções relativos ao *processo de ensino-aprendizagem em classes especiais*, principalmente quanto ao processo de encaminhamento.

O procedimento também contribuiu para identificar problemas e possíveis direções a serem seguidas na *formação de profissionais em Educação Especial* ou de *professores de primeiro grau*, bem como na atuação junto a *famílias de deficientes*.

Quanto à problemática de *encaminhamento de crianças de classes comuns a classes especiais*, há referências ao encaminhamento justificado, principalmente pelo fato de os alunos apresentarem dificuldades e problemas de aprendizagem, relativos, na sua maioria, a atividades que elegem habilidade de leitura e escrita (ALMEIDA, 1984). Nesse sentido, melhorar

as condições de ensino-aprendizagem levaria, necessariamente, a reduzir tais encaminhamentos. Denari (1984) mostra que encaminhamentos também podem ser devidos à incompatibilidade do desempenho de alunos com as normas e padrões do sistema escolar. De acordo com a pesquisadora, deveria haver maior convivência entre profissionais e alunos antes de encaminhá-los a atendimentos especiais. Almeida (1984) descreve que os profissionais (Orientadores Educacionais) se sentem inseguros para atuar no processo de encaminhamento. Para Denari (1984), a avaliação do aluno acaba dependendo, de fato, das preferências e peculiaridades na formação dos profissionais ou instituições a que se vinculam. Há, pode-se concluir, um alto grau de subjetividade e imprecisão nas avaliações efetuadas nos diversos fluxos de encaminhamento até as classes especiais.

No que se refere à *formação do professor e orientador*, os participantes das pesquisas apontam a necessidade de oferecer oportunidades reais de atuação no Ensino Fundamental para os profissionais dominarem melhor a área de conhecimento e se prepararem, teórica e praticamente, para o exercício da função (ALMEIDA, 1984; FREIRE, 1987). Para Almeida (1983), os educadores devem considerar, nas intervenções, os aspectos mais relevantes para o educando e a comunidade. As atuações devem ser menos centradas naquilo que o profissional “sabe e deseja ensinar” (ALMEIDA, 1983, p. 122). É preciso formar educadores capazes de criar condições para os participantes do processo educacional repensarem os critérios que utilizam e suas formas de ação. A pesquisadora sugere também a possibilidade de uma troca constante de informações entre os educadores e os participantes da pesquisa, de maneira a garantir ao profissional expor sempre os resultados do seu trabalho. Segundo Almeida (1984), o maior problema, contudo, é saber como, efetivamente, preparar tais professores e orientadores.

Rodrigues (1984) considera que a intervenção em Educação Especial deve se dirigir para melhorar as condições de ensino, e Almeida (1984) dá ênfase ao professor se manter atento aos alunos que não obtêm sucesso. Para esta última autora, é importante conhecer as causas do fracasso escolar na aprendizagem. Denari (1984) sugere a implementação das salas de recurso para melhorar o desempenho dos alunos, sem a desvantagem de estigmatizá-los, como nas salas especiais.

Os relatos também possibilitaram apreender inadequações metodológicas dos professores. Em geral exigem decorações de sequências, e não os aspectos conceituais das operações. Detectou-se deficiência no processo de ensino centrado nos conteúdos a serem transmitidos (FREIRE, 1987). O encaminhamento a classes especiais, geralmente, se dá com desconhecimento do aspecto legal. As maiores falhas no processo parecem advir do diagnóstico, indicando falta de preparo dos profissionais nessa área. As classes especiais, em última instância, tornam-se agrupamentos de alunos

rejeitados nas classes regulares, o que não justifica usar procedimentos especiais de ensino para eles ou mantê-los em tais salas (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984). Não se observou qualquer interesse dos profissionais quanto ao retorno das crianças para as classes regulares (ALMEIDA, 1983).

Pelo relato de pais de crianças deficientes mentais, é possível notar fatores emocionais e cognitivos, caracterizados como aceitação, e correlacioná-los, por outros métodos, com a responsividade dos pais aos comportamentos dos seus filhos, em situação de ensino – maior aceitação, maior responsividade (SALOMÃO, 1985). As falas das mães também permitiram apreender suas concepções sobre as necessidades de seus filhos deficientes. No que se refere à atuação junto à família, Costa (1989) considera a relevância de auxiliar mães de deficientes a perceberem as necessidades especiais de seus filhos. Para ela, tal concepção poderia garantir participação e ajuda mais decisiva da mãe no tratamento da criança.

Petean (1987) aponta a importância de seus dados para fornecer elementos úteis e facilitadores do processo de prevenção e tratamento. Para ela, os relatos possibilitaram “dicas” sobre os atendimentos mais recebidos e propiciados às crianças com Síndrome de Down. A pesquisadora declara que a maioria das crianças deficientes, diferentemente do esperado, vem recebendo algum tipo de atendimento.

Adicionalmente, Soveral (1987) destaca as semelhanças e as diferenças entre o treino ao toalete de crianças enuréticas e não enuréticas. Refere-se, também, à incidência de enurese e época de aquisição de controle da bexiga das crianças participantes de seu estudo.

A entrevista como procedimento de coleta de dados em Educação Especial tem tratado, de um modo geral, dos aspectos mais importantes para a área. As dissertações do PPGEEs analisadas abordam a Educação Especial sob vários ângulos, envolvendo, assim, grande parte de suas variadas dimensões.

Os resultados dos estudos, em sua maioria, foram capazes de responder às perguntas de pesquisa dos investigadores, o que torna a entrevista um procedimento útil para a Educação Especial.

As dissertações analisadas parecem contribuir significativamente para a área, porque, com base no relato dos participantes, indicaram muitas ações relevantes de profissionais e os principais elementos para complementar suas formações. Embora os trabalhos não cheguem a sugerir como tais profissionais devem atuar e como ensiná-los a atuar, possibilitaram descrever e caracterizar situações-“problemas” e indicar caminhos a serem seguidos. Como aponta Praconi (1988), esse tipo de estudo constitui-se em uma etapa necessária para complementar dados conhecidos, facilitando integrar melhor os elementos disponíveis na literatura antes de propor ou implementar programas de intervenção.

De um modo geral, os resultados e conclusões dos estudos mostram a importância da entrevista para levantar informações sobre algumas questões que, de outra maneira, dificilmente seriam percebidas. É preciso, portanto, empenho, por parte dos pesquisadores que usam entrevistas, de buscar o aprimoramento metodológico no que tange à sua execução e ao aproveitamento pleno e adequado dos dados. Tal empenho é essencial para que, preservadas a potencialidade e utilidade características da entrevista, ela possa se tornar um instrumento cada vez mais conhecido, cujos principais mecanismos sejam mais amplamente considerados por quem o emprega.

## Referências

*Os outros estudos citados fazem parte do conjunto de dissertações analisadas neste trabalho, cujas referências estão no Anexo.*

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. The judged, no the judges: an insiders view on mental retardation. *American Psychologist*, n. 31, p. 47-52, 1976.

BRENNER, M. The analysis of situated social actions: the case of the research interview. In: GINSBURG, G. P.; BRENNER, M.; CRANACH, M. (org.). *Discovery strategies in the psychology of action*. Londres: Academic Press, 1985.

DAVIS, F. Deviance disavowal: the management of strained interaction by the visibly handicapped. *Social Problems*, n. 9, p. 120-132, 1961.

DIAS, T. R. S. *et al.* A instituição de ensino sob o ponto de vista de alunos com história de fracasso escolar: alguns resultados preliminares. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 5., 1988, São Carlos. *Anais...* São Carlos, UFSCar, 1988.

DUDLEY, J. R.; SCHATZ, M. S. The missing link in evaluating sheltered workshop programs: the clients' input. *Mental Retardation*, v. 23, n. 5, p. 235-240, 1985.

GILBERT, G. N. Being interviewed: a role analysis. *Social Science Information*, v. 19, p. 227-236, 1980.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOYOS, A. C. N. *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

GUIRADO, M. *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

MANZINI, E. J. *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1989.

OMOTE, S. *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

SIMÃO, L. M. Estudo descritivo de relações professor-aluno II: a questão do procedimento de coleta de dados. *Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 19-38, 1982a.

SIMÃO, L. M. Estudo descritivo de relações professor-aluno II: alguns resultados. *Psicologia*, v. 8, n. 3, p. 35-59, 1982b.

SIMÃO, L. M. *Interação verbal e construção de conhecimento*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1988.

ZANOTTO, M. L. B. *Ações e representações: uma tentativa de análise das relações de trabalho na escola*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

## Anexo

*Relação das dissertações do PPGEEs, produzidas entre 1981 e 1989, que utilizaram a entrevista como procedimento de coleta de dados.*

1. ALMEIDA, Leila Maria do Amaral Campos. *Obtenção de informações para proposição de objetivos de ensino: um procedimento para entrevista com pais e profissionais*. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1983.

2. ALMEIDA, Carmelita Saraiva de. *Análise dos motivos de encaminhamentos de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

3. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de primeira série do primeiro grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

4. DENARI, Fátima Elisabeth. *Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

5. SALOMÃO, Nádía Maria Ribeiro. *Análise da interação mãe-criança deficiente mental durante o processo de ensino de uma atividade não-verbal em situação natural*. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.
6. ENUMO, Sonia Regina Fiorim. *A formação universitária em Educação Especial – Deficiência Mental – no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas*. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.
7. BERTELLI, Rosângela. *Análise do ensino de matemática em uma sala de 1ª série do grau*. 60 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.
8. FREIRE, Sandra Luiza. *Estudo descritivo do ensino de Matemática em uma sala de 1ª série do 1º grau de alunos repetentes*. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.
9. MELCHIORI, Lígia Ebner. *Descrição de comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas com “deficiência mental” a partir da caracterização da incidência desse problema na população de um município*. 424 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.
10. MARCONI, Alice Ivone. *Classe especial para deficiente mental – objetivos, condições de abertura e funcionamento, encaminhamento, avaliação psicológica e caracterização da clientela escolar*. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.
11. SOVERAL, Ana Maria Buischi de. *Enurese em crianças de classe especial para deficiente mental – levantamento de incidência e comparação das práticas educativas do treino ao toalete em crianças “enuréticas” e “não enuréticas”*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.
12. PETEAN, Eucia Beatriz Lopes. *Recursos utilizados pelas famílias para promover o desenvolvimento do filho com Síndrome de Down*. 236 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.
13. DAL POGETTO, Maria Tereza Dondelli Paulillo. *Como os professores de classe especial para deficientes mentais da rede estadual de Ensino percebem sua atuação profissional*. 306 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.
14. PRACONI, Joana Maria. *Diagnóstico e intervenção sobre as deficiências do sistema onde vive o deficiente mental como alternativa de atuação profissional*. 306 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.

15. SILVA, Solange Ferreira da. *Experiências e necessidades de mães após o diagnóstico de deficiência mental do filho*. 303 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.
16. COSTA, Therezinha Pavanelo Godoy. *Percepção de mães de crianças deficientes mentais acerca das necessidades especiais de seus filhos afetados e delas próprias*. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1989.



# Erros cometidos em questionário de coleta de dados: uma análise preliminar<sup>1</sup>

Sadao Omote

Paulo Sérgio Teixeira do Prado

Kester Carrara

O questionário tem sido largamente utilizado como instrumento de coleta de dados de pesquisas em diversas áreas e suas diferentes especialidades, visando aos mais diversos objetivos. Pesquisas empregando questionário são realizadas por vários profissionais e instituições, com fins variados. Na academia, entre inúmeras finalidades, a realização de pesquisa constitui-se requisito indispensável na formação de pesquisadores. Nos cursos de pós-graduação em Educação, em particular, os alunos fazem amplo uso desse recurso.

Questionários podem conter questões abertas, fechadas ou ambas. Cada um dos casos requer um conjunto apropriado de procedimentos e técnicas para elaboração e posterior análise dos dados; cada um possui limites e possibilidades e pode produzir dados mais ou menos fielmente correspondentes à realidade.

Questões fechadas, particularmente, longe de se limitarem a apenas exigir a colocação de um “X” entre parênteses, frequentemente requerem respostas bem mais complexas. Portanto, não se pode descartar a possibilidade de que o informante cometa erros ao responder, enviesando ou invalidando os dados.

O presente estudo tem por objetivo analisar erros cometidos em respostas a questionário impresso. O que segue é uma análise de erros circunscrita à produção de respostas a questões fechadas. Embora incomuns, análises dessa natureza podem significar uma importante contribuição em

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S.; PRADO, P. S. T.; CARRARA, K. Erros cometidos em questionário de coleta de dados: uma análise preliminar. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIAS, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2003.

direção a um avanço nas técnicas de elaboração desse importante instrumento de pesquisa, de modo a torná-lo mais apto a produzir dados cada vez mais fidedignos.

## Método

Participaram do estudo 52 alunos (28 mestrandos e 24 doutorandos) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília. A idade variou de 25 a 59 anos (mediana = 34).

Individualmente, cada participante respondeu a um questionário impresso, cujas questões versavam sobre seus hábitos de uso de fontes de referência em pesquisa bibliográfica. O enunciado das questões continha instruções explícitas sobre como responder, e nenhuma orientação extra foi fornecida aos participantes.

Em número de 13, as questões eram fechadas e requeriam diferentes tipos de resposta. A primeira questão inquiria sobre as fontes em que o participante se baseia para realizar sua pesquisa bibliográfica. Pedia para assinalar as alternativas que se aplicassem ao seu caso e para ordená-las de acordo com sua importância, caso fossem em número igual ou superior a dois, atribuindo-lhes os números 1 para a mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim por diante. As alternativas eram: “Não realizei ainda nenhuma pesquisa bibliográfica (neste caso, encerre o seu questionário)”, “Bases de dados eletrônicas (CD-ROM, on-line, disquete)”, “Obras de referência (*Psychological Abstract, Dissertation Abstract International*)”, “Periódicos”, “Livros”, “Documentos diversos (Diário Oficial, Boletins, Relatórios Técnicos, Anais etc.)” e “Outras (especifique)”.

As questões 2 a 5 e 7 indagavam sobre o uso das fontes bibliográficas especificadas nas alternativas da primeira questão. Portanto, só deveriam ser respondidas aquelas que se referissem às fontes que o participante indicara usar. Quanto à resposta requerida, as questões 2 a 6 continham apenas alternativas a serem assinaladas. A questão 7 era sobre pesquisa bibliográfica em periódicos, e suas alternativas correspondiam a diferentes tipos de artigos, dos quais o respondente devia indicar os que usa e ordená-los por importância.

A questão 8 só deveria ser respondida condicionalmente à indicação da alternativa “Relato de pesquisa” da questão 7. Ela era sobre se o participante lê os artigos seguindo ou não a sequência do texto e tinha três alternativas, das quais uma deveria ser indicada: “Sim”, “Não” ou “Depende do texto”. Caso a resposta fosse “Sim”, a questão 9 também deveria ser respondida. Esta apresentava alternativas correspondentes às seções normalmente contidas em relatos de pesquisa, as quais deveriam ser numeradas de acordo com a ordem em que são lidas.

A resposta à questão 10 também se condicionava à escolha da alternativa “Relato de pesquisa” da questão 7. As alternativas eram as mesmas de sua antecessora, porém se pedia que o participante as enumerasse de acordo com sua importância.

Outros possíveis hábitos de leitura de artigos, especificamente, foram descritos nas alternativas da questão 11, das quais aquelas que se aplicassem ao caso do participante deveriam ser assinaladas e ordenadas. Quanto ao retorno à leitura de um texto, se o respondente o faz ou não, quantas vezes e, ainda, se relê na íntegra ou parcialmente é o que se perguntava na questão 12.

A última questão era sobre se o participante encontrara dificuldade para responder o questionário, pedindo para descrevê-la caso a resposta fosse afirmativa.

## Resultados

A primeira alternativa da questão 1 só deveria ser assinalada por quem não tivesse feito nenhuma pesquisa bibliográfica. Nesse caso, o questionário deveria ser encerrado. Nenhum dos participantes a assinalou. Portanto, todos responderam ao questionário na íntegra.

Ainda com relação à questão 1, ela perguntava em que fontes o participante se baseia para realizar sua pesquisa bibliográfica. Várias dessas fontes apresentavam-se nas alternativas disponíveis. O assinalamento ou não dessas alternativas condicionava quais das questões 2 a 5 e 7 deveriam ser respondidas. Estas, por sua vez, especificavam os procedimentos adotados no uso das fontes indicadas.

Como se observa na Tabela 1, houve cinco casos de respostas a algumas daquelas questões sem o devido assinalamento da alternativa correspondente na questão 1; e outros cinco de assinalamento sem resposta, ou seja, de indicação de uso de determinadas fontes bibliográficas sem a especificação do procedimento adotado ao usá-las. São todos erros de coerência.

Na Tabela 2, agrupam-se erros diversos ocorridos nas questões 1 a 12. Note, o leitor, que as questões não comportam todas os mesmos tipos de erro. As questões 2 a 6, 8 e 12 continham apenas alternativas a serem assinaladas, ao passo que as questões 9 e 10 pediam ordenação das alternativas. São essas as questões em que os erros ocorreram em menor número. Uma exceção importante é a questão 12, que computa 18 respostas incompletas: o participante afirma retornar à leitura de textos, mas não informa quantas vezes o faz e/ou se os relê na íntegra ou parcialmente.

Tabela 1 Erros de coerência entre as alternativas da questão 1 e as questões 2 a 5 e 7 correspondentes à questão 1.

|   | Q2<br>(Bases de dados eletrônicas) | Q3<br>(Obras de referência) | Q4<br>(Periódicos) | Q5<br>(Livros) | Q7<br>(Periódicos) | Total |
|---|------------------------------------|-----------------------------|--------------------|----------------|--------------------|-------|
| Resposta sem assinalamento da alternativa correspondente na Questão 1             | 1                                  | 2                           | 1                  | 0              | 1                  | 5     |
| Sem resposta, embora com assinalamento da alternativa correspondente na Questão 1 | 1                                  | 0                           | 2                  | 0              | 2                  | 5     |

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2 Erros diversos cometidos nas questões 1 a 12.

|  | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Total |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-------|
| Uso incorreto dos espaços                  | 8  |    |    |    |    | 1  | 3  |    |    |     | 4   | 2   | 18    |
| Erro na especificação de "Outras"          | 2  |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     | 2     |
| Resposta incompleta                        |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 4   |     | 18  | 22    |
| Empates na atribuição de postos            | 1  |    |    |    |    |    | 3  |    | 1  | 1   |     |     | 6     |
| Ordenação sem assinalamento                | 3  |    |    |    |    |    | 9  |    |    |     | 6   |     | 18    |
| Não ordenação das alternativas assinaladas | 3  |    |    |    |    |    |    |    |    |     | 4   |     | 7     |
| Ordenação desnecessária                    |    |    |    | 3  | 3  | 4  |    |    |    |     |     |     | 10    |
| Outros erros de ordenação                  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1   | 1   |     | 2     |

Fonte: elaboração própria.

As questões 1, 7 e 11 solicitavam assinalamento e ordenação das alternativas. Nelas se observam, comparativamente ao que ocorre nas outras questões, tanto um maior número de erros como uma maior diversificação destes.

Não houve erros na questão 8, que deveria ser respondida condicionalmente à escolha de alternativa correspondente na questão 7.

De igual modo, a questão 9 só deveria ser respondida em função do assinalamento da alternativa “Não” ou “Depende do texto” da questão 8. Houve um total de 11 respostas inconsistentes. Além de um empate na atribuição de postos (Tabela 2), foram elas: assinalar “Sim” na questão 8, mas responder (4) ou responder sem ordenar as alternativas (1); assinalar “Não” na questão 8, mas não responder (1) ou assinalar alternativas sem ordená-las (1); assinalar “Depende...” na questão 8, mas não responder (2) ou enumerar as alternativas na mesma ordem em que são apresentadas (2).

A última questão pedia para o participante informar se encontrara dificuldades para responder ao questionário. Dois não a responderam e seis indicaram a alternativa “Sim”. As dificuldades indicadas foram, literalmente, as seguintes: “Demonstrar sequências corretas para cada item”; “Por não ter compreendido a questão 10 na primeira leitura, acabei por preencher de forma incorreta”; “Alguns itens são difíceis para mim”; “Algumas questões referem-se ao grau de importância quando, às vezes, a importância é a mesma. Exemplos: questões 1 e 7”; “Quando uma pergunta não indicava a possibilidade de escolher mais de uma alternativa seguindo uma ordem numérica, e eu gostaria de assinalar mais de uma resposta”; “Na questão 4, fiquei com alguma dúvida. Isso porque não percebi se todas as questões já pressupunham que a seleção dos periódicos é realizada por títulos”.

## Discussão

O fato de os participantes serem estudantes de pós-graduação não impediu a ocorrência de erros. Estes, embora em pequeno número, comprometem, em algum grau, a fidedignidade dos dados obtidos.

Alguns tipos de erros não chegam a tornar inaproveitável a resposta. Outros, contudo, são mais comprometedores no que tange à confiabilidade dos dados, como os erros de coerência, pois impedem que o pesquisador analise objetivamente os dados.

A possibilidade de que a ocorrência de erros seja atribuída a dificuldades inerentes ao próprio questionário pode ser descartada, pelo menos parcialmente, em função do pequeno número de sujeitos que afirmaram ter encontrado tais dificuldades. Entre elas, a maioria é de ordenação.

Dificuldades no seguimento de instruções podem ser facilmente superadas aplicando questionário eletrônico. Essa versão pode contribuir para que as respostas cumpram rigorosamente as instruções, reduzindo a ocorrência de erros por parte dos informantes. Esse recurso pode ser particularmente vantajoso na aplicação de questionários compostos de itens que exigem diferentes comportamentos do respondente, à semelhança do usado na coleta de dados da pesquisa aqui relatada.

É preciso, entretanto, verificar como os informantes, alunos de mestrado e doutorado com alguma familiaridade com os recursos da microinformática, reagiriam diante dessa modalidade de levantamento de dados. Evidentemente, outros estudos deverão ser realizados para responder a essa e outras questões específicas, inclusive a comparação com meios tradicionais de questionário, como os impressos em papel.

## Referências

CLAUSEN, H. Online, CD-ROM and Web: is it the same difference? *Aslib Proceedings*, v. 49, n. 7, p. 177-183, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do Trabalho Científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

NUNES, L. R. D. P. *et al. Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

OMOTE, S. *A orientação na formação de mestres e doutores em Educação*. Relatório Técnico Resumido. CNPq, 2000.



# Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta<sup>1</sup>

Sadao Omote

Paulo Sérgio Teixeira do Prado

Kester Carrara

O questionário tem sido largamente utilizado como instrumento de coleta de dados de pesquisa em diversas áreas, como nas ciências sociais, na psicologia, na economia e na educação. Como recurso instrumental, é usado em pesquisas visando sondar a opinião de uma população sobre um determinado assunto, auxiliar no acesso a eventos ocorridos no passado, definir perfis socioeconômicos de populações, fazer diagnósticos diversos, caracterizar hábitos e comportamentos etc.

Em muitas pesquisas planejadas e conduzidas em universidades, emprega-se o questionário como um dos principais instrumentos. Aliada à sua versatilidade, o questionário apresenta ainda outra característica, que pode estar entre as razões responsáveis pela sua vasta utilização. Trata-se da sua relativa facilidade de aplicação. O questionário pode ser aplicado em sessões individuais ou em pequenos e grandes grupos pelo próprio pesquisador ou por algum auxiliar de pesquisa convenientemente treinado.

O questionário pode ser autoaplicável, e, nesse caso, ampliam-se bastante as alternativas da sua aplicação: pode ser enviado pelo correio, convencional ou eletrônico, a uma amostra de pessoas; pode ser disponibilizado na internet com convite para pessoas com determinadas características responderem; pode ser deixada certa quantidade do questionário em locais nos quais se pretende coletar dados, tais como escolas, igrejas, sindicatos, residências etc.; pode ser incluído como encarte em algum jor-

---

1 Texto original: OMOTE, S.; PRADO, P. S. T.; CARRARA, K. Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 3, p. 397-405, 2005. ([Link externo](#)).

nal ou revista. Todas essas alternativas proporcionam condições bastante favoráveis também a quem vai responder, embora não sejam incomuns taxas baixas de devolução do questionário.

Além da imensa versatilidade no uso em pesquisas, os questionários têm diferentes características, podendo conter perguntas abertas, fechadas ou ambas. Parece ser comum a ideia de que as perguntas abertas são de mais fácil elaboração, fornecendo, contudo, dados mais difíceis de serem analisados. As perguntas fechadas, por sua vez, são mais difíceis de serem elaboradas, porém podem produzir dados mais facilmente analisáveis. Cada caso requer um conjunto apropriado de procedimentos e técnicas para elaboração e posterior análise dos dados, assim como cada um possui limites e possibilidades. Ambos os formatos de itens do questionário podem produzir dados relativamente confiáveis, desde que na sua construção seja observada uma série de recomendações metodológicas (CONVERSE; PRESSER, 1986).

Embora discorrer sobre as questões implicadas na construção de um questionário fuja ao escopo deste estudo, convém apontar que perguntas fechadas podem atender a diferentes necessidades do pesquisador mediante a adequada formulação. Um item de pergunta fechada consiste tipicamente de um enunciado seguido por várias alternativas que representam possíveis respostas do participante da pesquisa. O item pode ser construído de modo a obter do informante diferentes tipos de resposta: escolha de uma única alternativa de resposta, por exemplo, a mais importante; identificação de todas as alternativas que se aplicam, e, neste caso, pode ser solicitado que o informante ordene as alternativas assinaladas segundo algum critério (por exemplo, de acordo com a importância que cada alternativa tem para ele); ordenação, segundo um dado critério, de todas as alternativas fornecidas pelo pesquisador etc.

Além do formato dos itens, o próprio questionário pode ter uma ampla diversidade de características para atender as mais variadas necessidades do pesquisador. O questionário pode ser constituído por uma combinação de itens de formatos diferentes.

Com uma estrutura um pouco mais complexa, o questionário pode conter itens que só devem ser respondidos conforme a resposta dada a algum item anterior. Nesse caso, indicadores claros devem orientar o informante, no decorrer de todo o questionário, sobre o seu correto preenchimento. Podem ser organizados os itens em blocos em função de seus eixos temáticos.

Deve-se acrescentar também que a apresentação do questionário pode obedecer a diferentes modalidades, em função da sua natureza, das características dos informantes, de algum recurso disponível para a investigação ou de alguma exigência do delineamento de pesquisa empregado.

Assim, o questionário pode ser aplicado oralmente em situação de entrevista face a face ou por telefone, pode ser impresso em tinta para aplicação em grande escala, pode ser impresso em braile para informantes cegos, pode ser elaborado para apresentação em meio eletrônico etc.

Os meios eletrônicos começam a ser utilizados para fins de coleta de dados no desenvolvimento de pesquisa. Shaw e Davis (1996) enviaram questionário via correio convencional a 500 pessoas e via correio eletrônico a outras 500 pessoas, para estudar o uso que essas pessoas faziam dos recursos de informática. As respostas obtidas desses grupos diferiram significativamente em vários aspectos.

Há muito a ser pesquisado e esclarecido acerca do uso de diferentes meios para a coleta de dados, pois há resultados conflitantes. Bongers e Van Oers (1998) aplicaram um questionário sobre o consumo de álcool, por meio de entrevista face a face ou enviando-o pelo correio, e não obtiveram diferença significativa nos resultados. Já McBride, Anderson e Bahnson (1999) utilizaram o mesmo questionário impresso em papel e apresentado por computador de mão e encontraram algumas diferenças nas respostas. Esses autores concluíram que esses dois métodos não podem ser considerados idênticos. Entretanto, dadas as vantagens da versão eletrônica, em termos do manejo de dados, consideraram-na altamente aceitável.

A internet também tem sido usada para a coleta de dados. Ainda que esse meio possa implicar sérias questões relacionadas à amostragem, há defensores da sua utilização, pois se podem obter numerosas respostas em poucos dias ou semanas, sem erro de resposta e sem erro de tabulação, além de economizar papel, envelope e selo.

Pettit (1999) deixou na rede mundial a subescala *Computer Anxiety Scale*, extraída da *Computer Attitude Scale*, e obteve 839 respostas em 21 dias. Com os dados assim coletados, o autor chegou a algumas conclusões sobre a ansiedade relacionada ao uso do computador. O resultado é de difícil interpretação, pois não foi feita a coleta de dados com o uso do mesmo instrumento apresentado de outro modo.

Para verificar se as respostas obtidas em um questionário disponível na internet são fidedignas e representativas de uma amostra, há necessidade de aplicar o mesmo instrumento, com outro formato de apresentação, como o impresso em tinta, a uma amostra equivalente e comparar os resultados.

Mesmo com algumas restrições metodológicas, os usuários de computador pessoal e os que navegam no espaço virtual na internet, em particular, certamente passam a se constituir como populações-alvo nas investigações sobre os mais variados problemas. Nesse sentido, já há sugestões e tentativas de sistematizar alguns procedimentos, quanto à elaboração de questionários, à sua apresentação e à obtenção de amostras apropriadas, para assegurar uma boa coleta de dados na internet (BRADLEY, 1999).

Essa diversidade de possibilidades de uso do questionário não representa apenas uma grande virtude como um recurso de coleta de dados. Ela cria também vários problemas de natureza metodológica, podendo o próprio questionário e a forma da aplicação se constituírem em uma fonte de variáveis a influir nos dados coletados.

Questões dessa natureza devem ser discutidas e esclarecidas mediante investigação empírica. Os estudos acerca da ordem dos itens no questionário são bastante reveladores da complexidade desse problema. Para itens que tratam de assuntos que dependem de julgamentos pessoais, a ordem em que aparecem no questionário pode influir acentuadamente (DRURY; FARHOOMAND, 1997; DUPAGNE; SALWEN; PAUL, 1999). Sabe-se, adicionalmente, que tal influência pode ser determinada também pela contextualização do item pelo questionário (ALMEIDA, 2002; RAGHUBIR; JOHAR, 1999).

Num interessante estudo, De Leeuw, Mellenbergh e Hox (1996) compararam os resultados obtidos por três métodos de coleta de dados para investigar a solidão e o bem-estar geral: questionário enviado pelo correio, entrevista por telefone e entrevista face a face. Os dados coletados pelos diferentes métodos apresentaram diferenças em vários aspectos e consequentemente levaram à construção de modelos diferentes de solidão e bem-estar geral.

Estudos dessa natureza contribuem para esclarecer como as características do instrumento ou o modo como é utilizado podem determinar a natureza dos dados coletados. Essa possibilidade sugere que o conhecimento produzido pode refletir também as limitações que o método de coleta de dados pode impor. Daí, parece justificar-se a realização de estudos empíricos sobre diferentes aspectos do desenvolvimento da pesquisa e construção do conhecimento, em busca do aperfeiçoamento metodológico.

Assim, os mais variados métodos de coleta de dados têm sido alvo de renovadas discussões, recebendo muitas vezes sugestões de novas configurações, em busca da adequação às novas demandas metodológicas e teóricas. Alguns bons exemplos podem ser vistos nas coletâneas organizadas por Pasquali (1996, 1999) e Romanelli e Biasoli-Alves (1998).

Nessa busca de aperfeiçoamento dos métodos de coleta de dados, foi desenvolvido um programa de microcomputador para auxiliar o pesquisador na análise do seu instrumento. Graesser *et al.* (2000) apresentaram um aplicativo intitulado Quaid (*question-understand aid*) para melhorar o vocabulário, a sintaxe e a semântica das perguntas de um questionário. A ferramenta basicamente identifica problemas que podem levar os respondentes a encontrarem dificuldades na compreensão do significado das questões.

Os autores do presente artigo recentemente conduziram estudo sobre o uso que os estudantes de pós-graduação em Educação fazem de

fontes de referência na realização de suas pesquisas bibliográficas, cujo relato se encontra em etapa final de preparação. Os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico, com o intuito de eliminar as possibilidades de erros de preenchimento e de tabulação. O questionário foi programado de maneira a assegurar que cada informante obedecesse rigorosamente às instruções para responder a cada questão. Qualquer erro de preenchimento era identificado, com a informação sobre o erro cometido e a instrução para que o item fosse respondido corretamente.

Com o intuito de verificar a natureza dos erros que seriam cometidos pelos respondentes, caso o questionário não acusasse as falhas e não exigisse a devida correção, foi também aplicada a versão impressa em tinta do mesmo questionário a outro grupo de estudantes.

O presente artigo faz uma análise metodológica das duas alternativas empregadas naquele estudo, com o objetivo de identificar e analisar erros que podem ser cometidos ao responder questionário com certa complexidade e diversidade de tarefas, quando apresentado em papel.

Analisa-se também dados relativos a dificuldades para responder a versão eletrônica do mesmo questionário, assim como vantagens e desvantagens apontadas pelos participantes, com o intuito de demonstrar que a informatização de um questionário pode ser recomendada para reduzir ou virtualmente anular a ocorrência de erros, seja no ato da resposta, seja na tabulação de dados.

## Método

### *Participantes*

Um grupo de 60 alunos de um programa de pós-graduação em Educação, sendo 28 de mestrado e 32 de doutorado, respondeu ao questionário eletrônico. Esses estudantes tinham idade entre 23 e 56 anos, com a média de 37 e o desvio padrão de 8 anos. Quatorze participantes eram do sexo masculino, e 46 eram do sexo feminino. Quanto à área de formação, 18 eram graduados em Pedagogia, 4 em Pedagogia e mais outro curso, 12 em Psicologia, e os demais 26 estavam distribuídos em vários cursos de graduação.

Outro grupo, de 52 alunos do mesmo programa de pós-graduação, sendo 28 de mestrado e 24 de doutorado, respondeu à versão impressa do mesmo questionário. A idade dos participantes variou de 25 a 56 anos, com a média de 38 e o desvio padrão de 9 anos. Quarenta e um participantes eram do sexo feminino, e apenas 11, do sexo masculino. Quanto à área de formação, 22 eram graduados em Pedagogia, cinco em Psicologia, cinco em Letras, e os demais em diferentes cursos de graduação.

## Material

Foram utilizadas duas versões de um questionário contendo itens para caracterizar os comportamentos dos participantes, com relação à utilização de fontes de referência para a realização da pesquisa bibliográfica. A versão eletrônica foi programada em Visual Basic, e a outra foi impressa em tinta.

Para a coleta de dados por meio da versão eletrônica, foi utilizado um microcomputador instalado em uma sala com acomodações e condições apropriadas para tal fim.

O questionário continha 14 questões na versão eletrônica e 13 questões na versão impressa. A única diferença entre as duas versões do questionário foi a inclusão da 14ª pergunta na versão eletrônica. Essa questão continha duas partes, indagando o informante sobre as vantagens que vê na informatização do questionário de coleta de dados e sobre eventuais dificuldades encontradas para responder.

O questionário desenvolvido apresenta algumas características que justificam a sua informatização, com vantagens sobre a versão impressa. Destacam-se as seguintes características, que podem ser rigorosamente observadas em versão eletrônica: (1) todos os itens deviam ser respondidos na sequência em que eram apresentados; (2) a apresentação de alguns itens estava condicionada à natureza das respostas dadas em itens anteriores; (3) em alguns itens, todas as alternativas apresentadas deviam ser colocadas numa ordem hierárquica, mediante a atribuição de postos, sem a repetição do mesmo posto para duas ou mais alternativas; (4) em alguns itens, o mesmo procedimento de hierarquização foi solicitado, porém apenas em relação a alternativas assinaladas pelo participante; (5) obrigatoriedade de preenchimento de espaços em branco, sempre que o participante assinasse as alternativas que expressavam respostas não específicas (como a alternativa *outros procedimentos*, que aparecia em alguns itens); e (6) alguns itens exigiam a escolha de uma única alternativa. Pode-se visualizar facilmente que, em versão impressa, podem ocorrer equívocos na resposta ao questionário, motivados por desobediência às instruções por parte de participantes mais desatentos, sobretudo em questionário autoaplicável.

Apenas a título de ilustração, apresentamos, a seguir, uma descrição detalhada da questão 1, das respostas solicitadas e da sua relação com outros itens, acompanhada da transcrição de algumas das questões envolvidas.

Na primeira questão, o participante era solicitado a informar as fontes em que se baseava para realizar a sua pesquisa bibliográfica. O enunciado pedia para assinalar as alternativas, no total de sete, que se aplicavam à situação do participante e para ordená-las de acordo com a sua importância, caso fossem assinaladas duas ou mais alternativas, atribuindo-lhes o número 1 para a mais importante, 2 para a segunda mais importante, e

assim por diante. Essa ordenação deveria começar obrigatoriamente com o posto 1, não podendo repetir o mesmo posto nem pular nenhum posto. A última alternativa referia-se a outras fontes, para que o participante pudesse informar alguma fonte não especificada em nenhuma das seis alternativas anteriores. Caso essa alternativa fosse assinalada, era exigida a especificação da fonte. O enunciado do primeiro item continha instruções sobre esse procedimento de resposta.

*Questão 01.* Em quais fontes você se baseia para realizar a sua pesquisa bibliográfica? Assinale todas as alternativas que se aplicam ao seu caso. Se você assinalar duas ou mais alternativas, coloque um número no final de cada alternativa assinalada, em [], indicando a ordem de importância da fonte para a sua pesquisa bibliográfica, atribuindo o número 1 à fonte mais importante, o número 2 à segunda fonte mais importante, e assim por diante.

- Não realizei ainda nenhuma pesquisa bibliográfica (neste caso encerre o questionário)
- Bases de dados eletrônicas (CD-ROM, on-line, disquete) []
- Obras de referência (*Psychological Abstract, Dissertation Abstract International*) []
- Periódicos []
- Livros []
- Documentos diversos (Diário Oficial, Boletins, Relatórios Técnicos, Anais etc.) []
- Outras (especifique) ..... []

As respostas dadas à primeira questão determinavam quais deveriam ser respondidas na sequência. As questões 2, 3, 4, 5 e 7 deveriam ser respondidas, ou não, dependendo das alternativas assinaladas na primeira. A questão 2 está transcrita, a seguir, para ilustrar tal vinculação.

*Questão 02* (só responda esta questão caso tenha assinalado a alternativa “Bases de dados eletrônicas” na questão 01). Ao usar bases de dados eletrônicas, como você procede? Assinale as alternativas que se aplicam ao seu caso.

- Solicita auxílio ao funcionário da biblioteca
- Você mesmo faz a busca usando palavras-chave
- Explora as bases exaustivamente, lendo os sumários e resumos dos periódicos
- Localiza e explora determinados periódicos específicos
- Faz a busca por determinados autores
- Faz a busca determinando a data
- Outros procedimentos (especifique) .....

Obedecendo ao mesmo critério, a questão 3 deveria ser respondida caso o participante tivesse assinalado a alternativa “Obras de referência” na questão 1; a questão 4, caso tivesse assinalado a alternativa “Periódicos”; a questão 5, caso tivesse assinalado a alternativa “Livros”; e a questão 7, caso tivesse assinalado a alternativa “Periódicos”. A questão 7, por sua vez, determinava se o participante deveria responder ou não as questões 8 e 10. As questões 7 e 8 estão transcritas, a seguir, para ilustrar essa vinculação.

*Questão 07* (só responda esta questão caso tenha assinalado a alternativa “Periódicos” na questão 01). Nas pesquisas bibliográficas realizadas em periódicos, que tipo de artigos você costuma analisar? Assinale todas as alternativas que se aplicam ao seu caso. Se você assinalar duas ou mais alternativas, coloque um número no final de cada alternativa assinalada, em [], indicando a ordem de importância do tipo de artigo para a sua pesquisa bibliográfica, atribuindo o número 1 ao tipo de artigo mais importante, o número 2 ao segundo mais importante, e assim por diante.

- Artigo de revisão de uma área ou assunto []
- Artigo ou ensaio teórico []
- Relato de pesquisa []
- Depoimento ou entrevista de pesquisador []
- Depoimento ou entrevista de profissional []
- Artigo metodológico ou técnico []
- Biografia de pesquisador []
- Outros tipos de textos (especifique) ..... []

*Questão 08* (só responda esta questão caso tenha assinalado a alternativa “Relato de pesquisa” na questão 07). Ao analisar um relato de pesquisa, você costuma fazer a leitura seguindo rigorosamente a sequência do texto, isto é, na ordem em que diferentes partes do artigo aparecem?

- Sim     Não     Depende do texto

Se o participante assinalasse a alternativa “Relato de pesquisa” na questão 7, deveria também responder a questão 10, que solicitava colocar as partes do artigo em ordem de importância que o participante atribuía a cada parte, isto é: título, resumo, introdução, método, resultados, discussão e referências bibliográficas.

*Questão 10* (só responda esta questão caso tenha assinalado a alternativa “Relato de pesquisa” na questão 07). Enumere cada uma das partes do artigo, indicando a importância que você atribui a cada uma delas. Atribua 1 à parte que você considera mais importante, 2 à segunda parte mais importante, e assim por diante.

- ( ) Título
- ( ) Resumo
- ( ) Introdução
- ( ) Método (sujeitos, material, procedimento)
- ( ) Resultados (tabelas, gráficos, análise estatística, análise qualitativa)
- ( ) Discussão
- ( ) Referências bibliográficas

Assim, pode-se visualizar a estrutura relativamente complexa do instrumento empregado na nossa investigação para estudar o comportamento de alunos de pós-graduação para a realização de suas pesquisas bibliográficas. É facilmente previsível que, na resposta a um questionário dessa natureza, impresso em tinta, sejam cometidos erros de diferentes espécies.

Na versão eletrônica, o assinalamento de cada alternativa deveria ser feito por intermédio do teclado e do mouse, preenchendo os campos apropriados. O ordenamento deveria ser feito colocando os números em espaços apropriados, localizados ao final do texto correspondente a cada alternativa.

Esses espaços só apareciam na tela a partir do momento em que duas ou mais alternativas eram assinaladas pelo participante. Encerrar a questão 1 e avançar para a 2 dependia de o participante responder à primeira obedecendo rigorosamente à instrução. Caso tentasse avançar para a questão seguinte sem assinalar nenhuma alternativa, era apresentada uma mensagem de alerta informando a obrigatoriedade de resposta. Caso assinalasse duas ou mais alternativas e tentasse avançar para a questão seguinte sem o ordenamento das alternativas assinaladas, uma mensagem de alerta apropriada era apresentada.

Caso o ordenamento fosse feito sem obedecer à instrução para iniciar em 1 e prosseguir sem pular nenhuma posição na sequência, outra mensagem de alerta era exibida. Caso assinalasse a sétima alternativa, relativa a outras fontes, a especificação era obrigatória. Assim, sempre que alguma dessas exigências não era satisfeita, era apresentada a mensagem de alerta correspondente. A questão seguinte só aparecia na tela quando a primeira era respondida rigorosamente de acordo com as instruções. A questão a ser habilitada dependia das alternativas assinaladas na primeira.

Nas demais questões do questionário, ocorriam vinculações e tarefas semelhantes.

### *Procedimento*

Foi desenvolvido inicialmente o questionário em papel, para ser testada a adequação dos itens, com seis estudantes de pós-graduação, equivalentes aos da amostra final, e posteriormente o questionário foi transformado em versão eletrônica. Para o desenvolvimento do questionário

eletrônico e dos aplicativos para o gerenciamento do banco de dados, foi contratado serviço especializado, que utilizou o *Visual Basic* para programação. A versão eletrônica do questionário foi detalhadamente analisada pelos autores do projeto, bem como submetida a um pré-teste com quatro estudantes. Em vista dos erros identificados, o aplicativo retornou ao desenvolvedor para a necessária correção.

Para a coleta de dados com a versão eletrônica, cada participante, determinado por sorteio simples a partir da totalidade do corpo discente de um curso de pós-graduação em Educação, foi conduzido à sala na qual estava instalado o microcomputador com o questionário eletrônico, para responder sob a supervisão de um dos autores ou de algum auxiliar. Respondido o questionário, as respostas alimentavam automaticamente o banco de dados.

A versão impressa do questionário foi aplicada a participantes previamente sorteados, individualmente ou em pequenos grupos de dois ou três, por um dos autores. A maioria dos participantes respondeu na mesma sala em que era feita a coleta de dados com a versão eletrônica, porém em outro horário. Alguns participantes responderam na própria sala de aula em que se encontravam.

Os dados assim coletados foram inseridos manualmente em um banco de dados com os mesmos campos daquele que era alimentado automaticamente na versão eletrônica do questionário, exceto os campos relativos à questão de número 14, que não aparecia na versão em papel.

## Resultados

Este texto trata de algumas questões metodológicas relativas ao uso de versões eletrônica e impressa de um mesmo questionário. Os dados relativos aos assuntos investigados, isto é, o comportamento dos estudantes de pós-graduação em Educação na realização da pesquisa bibliográfica, são relatados em outros artigos, atualmente submetidos à avaliação para publicação.

No presente relato, são inicialmente analisados os erros cometidos pelos respondentes da versão impressa, e, em seguida, analisadas as dificuldades que os respondentes da versão eletrônica relataram e as vantagens e desvantagens que eles viram na informatização de um questionário de coleta de dados.

### Erros cometidos na versão impressa

Os participantes que respondem ao questionário impresso podem cometer diferentes espécies de erros. Dependendo da natureza dos erros cometidos, eventualmente o respondente deve ser excluído da amostra.

Outras vezes, o erro cometido pode não comprometer a compreensão correta da resposta dada pelo respondente.

Com o intuito de verificar os erros que podem ser cometidos, e rigorosamente controlados na versão eletrônica, foi aplicada a versão impressa do questionário a uma amostra de estudantes de pós-graduação em Educação. No total, ocorreram 95 erros, como pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 Tipos de erros cometidos na versão impressa do questionário.

| Tipos de erros                             | Frequência | Porcentagem  |
|--|------------|--------------|
| Erros de coerência                         | 10         | 10,52        |
| Responder sem ter assinalado a alternativa | 5          | 5,26         |
| Assinalar a alternativa e não responder    | 5          | 5,26         |
| Erros de ordenação                         | 43         | 45,26        |
| Ordenação sem assinalar a alternativa      | 18         | 18,95        |
| Ordenação não solicitada                   | 10         | 10,53        |
| Assinalar a alternativa e não ordenar      | 7          | 7,37         |
| Empate de postos                           | 6          | 6,31         |
| Outros erros de ordenação                  | 2          | 2,10         |
| Resposta incompleta                        | 22         | 23,16        |
| Uso incorreto dos espaços                  | 18         | 18,95        |
| Não especificar a resposta "Outros"        | 2          | 2,10         |
| <b>Total</b>                               | <b>95</b>  | <b>99,99</b> |

Fonte: elaboração própria.

As ocorrências anotadas como erro de coerência correspondiam à quebra de vinculação entre as questões, como aquela existente entre as alternativas assinaladas na questão 1 e as de números 2, 3, 4, 5 e 7. Houve cinco casos de resposta a uma dessas questões sem o assinalamento da alternativa correspondente na primeira questão. Em outros cinco casos, alguma dessas questões não foi respondida mesmo tendo sido assinalada a alternativa correspondente na primeira questão.

Esses dez casos foram considerados erros de coerência e correspondem a 10,52% do total de erros. Os erros de coerência invalidam o questionário, o que obriga o pesquisador a excluir os respondentes que tenham cometido esse tipo de erro, reduzindo consequentemente o tamanho da amostra. No primeiro tipo de erro, não é suficiente simplesmente ignorar as respostas dadas aos itens indevidos. Levanta-se dúvida quanto a se os itens respondidos o foram indevidamente ou se houve erro na resposta à

primeira questão. O segundo tipo de erro impossibilita o pesquisador de analisar mais detalhadamente o uso que os respondentes fazem da fonte apontada no primeiro item, se os respondentes que o cometem não forem excluídos. Os demais itens do questionário dependem, em alguma extensão, das respostas dadas a esses itens iniciais.

No questionário, havia cinco perguntas que envolviam a tarefa de ordenar alternativas. Em duas delas, o respondente deveria ordenar todas as alternativas apresentadas, como na questão 10. Em três outras questões, como nas de números 1 e 7, o respondente deveria ordenar as alternativas assinaladas, caso estas fossem em número de dois ou mais. Portanto, nestas últimas questões, a ordenação nem sempre era realizada. Analisando a Tabela 1, verifica-se que a proporção maior de erros cometidos diz respeito a algum problema ocorrido na ordenação de alternativas.

Os erros de ordenação somaram 43, correspondendo a 45,26% do total de erros cometidos no questionário impresso. Houve 18 casos de ordenação de alternativas, sem que estas fossem assinaladas; sete casos em que as alternativas foram assinaladas e não foram ordenadas; e seis casos em que foi atribuído o mesmo posto a duas ou mais alternativas.

Todos esses casos de erro de ordenação impedem o aproveitamento pleno do questionário respondido, e conseqüentemente ocorre a redução no número de respondentes em alguns itens. O único tipo de erro de ordenação verificado no nosso estudo que não implica nenhum prejuízo ao questionário respondido diz respeito à ordenação de alternativas quando isso não era necessário. Foram registradas dez ocorrências desse tipo de erro.

Foram observados outros dois tipos de erro que também levam à perda de parte dos dados do questionário respondido. Uma das perguntas do questionário indagava se o respondente retorna à leitura de um mesmo texto, caso este trate do assunto de maneira que lhe interessa. Se a resposta fosse afirmativa, o respondente deveria fornecer duas outras respostas na mesma questão: a quantidade aproximada de vezes que retorna à leitura e o modo como o realiza habitualmente. Essa questão gerou 22 erros identificados como resposta incompleta, correspondendo a 23,16% do total de erros.

Em oito questões, havia uma última alternativa correspondente a outras respostas. Caso algum respondente assinalasse essa opção, era exigido que a sua resposta fosse especificada. De um modo geral, essa alternativa foi poucas vezes assinalada, e foi verificada a ocorrência de apenas dois erros, correspondendo a 2,10% do total de erros.

A Tabela 1 mostra, por fim, um tipo de erro que absolutamente não compromete a validade do questionário. Refere-se ao uso incorreto dos espaços, como a colocação da marca X ou dos postos, na tarefa de ordenação, fora do local reservado para esse fim. Dezoito casos desse tipo de erro foram verificados.

Pela análise dos dados constantes da Tabela 1, verifica-se que a maior parte dos erros registrados compromete o aproveitamento pleno do questionário dos respondentes que os cometeram. Foram verificadas 95 ocorrências de erros de resposta em diferentes perguntas do questionário. Desse total, 67 erros comprometem, de diferentes maneiras, o aproveitamento pleno das respostas dos participantes e ocorreram em 24 questionários. Os demais 28 erros não prejudicam em nada a análise dos questionários respondidos e referem-se à *ordenação não solicitada* e *uso incorreto dos espaços*.

Dentre os 24 questionários com algum problema de erro, seis devem ser considerados inaproveitáveis, pois apresentam *erros de coerência*, que é suficientemente grave para excluir da amostra os respectivos respondentes. Os demais 18 questionários podem ser aproveitados, desde que não haja necessidade de manter constante o tamanho da amostra em todos os itens do questionário, o que ocorre frequentemente em investigações que utilizam esse tipo de instrumento de coleta de dados.

Portanto, do total de 52 questionários, 28 não apresentam problema nenhum, e podem ser aproveitadas as respostas dadas a todas as questões; 18 apresentam problemas que invalidam resposta dada a um ou no máximo quatro itens do questionário; e seis apresentam erros de coerência, que, na avaliação dos autores, são suficientemente graves para considerar inaproveitáveis as respostas dadas aos demais itens.

### Vantagens e desvantagens da versão eletrônica

A última questão do questionário eletrônico contém duas partes relativas ao próprio instrumento de coleta de dados. Numa delas foi solicitado que os participantes informassem as possíveis dificuldades encontradas e, na outra, as vantagens e desvantagens da versão eletrônica comparativamente ao mesmo questionário impresso em tinta.

Apenas cinco dos 60 participantes reportaram ter encontrado alguma dificuldade para a realização das tarefas no questionário eletrônico. As dificuldades relatadas por um mestrando e quatro doutorandos diziam respeito à realização das tarefas exigidas pelas perguntas, e não ao formato do questionário, isto é, à versão eletrônica. Portanto, ninguém reportou dificuldade decorrente da versão eletrônica do questionário.

Quanto às vantagens e desvantagens da versão eletrônica, houve indicação de vantagens por parte de 53 participantes e de desvantagens por 17 participantes. Esses 17 participantes indicaram também as vantagens. Houve sete participantes que não se manifestaram a esse respeito. A Tabela 2 mostra as diferentes vantagens e desvantagens da versão eletrônica relatadas pelos respondentes.

Tabela 2 Vantagens e desvantagens da versão eletrônica do questionário.

| Respostas         | Frequência | Porcentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Vantagens         | 53         | 88,33       |
| Respondente       | 28         | 46,67       |
| Pesquisador       | 4          | 6,67        |
| Não específica    | 15         | 25,00       |
| Não pertinente    | 6          | 10,00       |
| Desvantagens      | 17         | 28,33       |
| Computador        | 8          | 13,33       |
| Questionário      | 3          | 5,00        |
| Versão eletrônica | 1          | 1,67        |
| Não pertinente    | 5          | 8,33        |
| Não resposta      | 7          | 11,67       |

Fonte: elaboração própria.

Das 53 anotações de vantagens, seis foram consideradas não pertinentes, porque os participantes se referiram à busca de informações por meios eletrônicos, e não exatamente à versão eletrônica de um questionário. As 47 anotações válidas de vantagens podem ser examinadas segundo dois critérios: (1) a pessoa que é beneficiada pela versão eletrônica de um questionário e (2) a natureza da vantagem apontada.

Como o enunciado da questão não especificava quem – pesquisador ou respondente – uma versão eletrônica de questionário poderia beneficiar, os participantes apontaram vantagens para o pesquisador ou para o participante. Nesse sentido, 28 anotações especificam claramente as vantagens para o respondente, e quatro, para o pesquisador. Quinze anotações não especificam a quem a versão eletrônica traz vantagem, comparativamente à versão em papel.

As vantagens para o respondente dizem respeito, em geral, à rapidez e facilidade na resposta, facilidade de leitura e preenchimento, atratividade propiciada pela interatividade e “limpeza” do questionário sem rasuras. Somente dois participantes apontaram a característica que os autores deste estudo consideram como sendo a vantagem maior de uma versão eletrônica de questionário, isto é, a programação para controlar rigorosamente a apresentação de questões que dependem de respostas a questões anteriores, bem como para controlar o preenchimento incorreto do questionário, impedindo que o respondente avance para item seguinte se a questão não for respondida de modo correto, obedecendo rigorosamente à instrução.

A descrição das demais vantagens faz crer que esses participantes interagiram com o questionário eletrônico compreendendo-o tão somente como outro meio de apresentação do mesmo questionário impresso em tinta.

As vantagens para o pesquisador, apontadas por apenas quatro participantes, referem-se a características que efetivamente tornam vantajoso um questionário eletrônico convenientemente programado. Referem-se à confiabilidade dos dados coletados e maior organização e agilidade na apuração dos dados coletados. De fato, o questionário eletrônico foi programado de modo que a tabulação fosse automática, na medida em que os participantes fossem respondendo os itens do questionário. Essa possibilidade não só torna ágil e rápida a organização dos dados, como também torna inteiramente confiável a tabulação, reduzindo a zero qualquer possibilidade de erro nesse sentido. Com as tabelas de banco de dados preenchidas, a análise por meio de planilha eletrônica ou algum aplicativo de estatística é imediata, sem qualquer risco de se introduzirem erros de digitação ou cálculo.

As desvantagens da versão eletrônica foram apontadas por 17 participantes. Cinco das anotações são consideradas não pertinentes, pois se referem à busca de informação por meio eletrônico. Das doze anotações consideradas válidas, oito referem-se a alguma espécie de dificuldade decorrente do uso de computador (dificuldade pessoal de usar equipamento de informática, necessidade de o respondente deslocar-se até o local em que está instalado o equipamento e a limitação imposta pelo uso do computador, que não habilita qualquer pessoa como respondente). Três desvantagens anotadas dizem respeito às tarefas exigidas no questionário, como a dificuldade de ordenação das alternativas escolhidas e a dificuldade resultante de escolha forçada de alternativas. Somente uma desvantagem apontada se refere propriamente à versão eletrônica de um questionário.

Esse respondente anotou que gosta de voltar às questões respondidas, o que era impossibilitado na versão eletrônica. Na verdade, o programa foi elaborado de modo que, ao retornar à questão anterior, fosse removida toda a resposta, justamente para reduzir a possibilidade de a resposta a uma questão ser orientada pelo conteúdo das anotações feitas nos itens anteriores.

## Discussão

A relação entre o texto que se apresenta num questionário – instruções, enunciados, alternativas etc. – e o repertório do respondente pode não ser exatamente a esperada pelo pesquisador, interferindo nas respostas. A interpretação que o participante faz daquilo que lê está sujeita a uma série de fatores, os mais variados e difíceis de controlar, incluindo idiosincrasias, aprendizagens anteriores, estado emocional no momento,

familiaridade com a situação etc., além de possíveis dificuldades inerentes ao próprio instrumento.

No presente estudo, os participantes foram pessoas com formação privilegiada e repertório acadêmico sofisticado, pois se tratava de alunos de um curso pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. No entanto, isso não impediu a ocorrência de erros que podem comprometer, em algum grau, a confiabilidade dos dados obtidos ou reduzir o tamanho da amostra mediante o descarte de questionários cujos respondentes cometeram erros graves.

Os erros mais frequentemente cometidos referem-se ao procedimento de ordenação. A tarefa de ordenação das alternativas foi a que mais frequentemente ocasionou alguma dificuldade para os respondentes, segundo seus relatos. Para alguns respondentes pode ser difícil, no exato momento da resposta, atribuir diferentes graus de importância a diferentes alternativas que, na sua avaliação subjetiva, podem ser igualmente relevantes.

A perda de seis questionários do total de 52 aplicados, correspondendo a 11,54%, pode não ser motivo de preocupação em situações nas quais o pesquisador pode dispor de participantes em quantidade suficiente para não comprometer, com a redução no tamanho da amostra, a pesquisa realizada.

Apesar disso, a ocorrência de uma grande quantidade de respondentes que não conseguem cumprir rigorosamente as instruções do questionário pode levantar pelo menos duas questões metodológicas relevantes: (1) pode-se levantar dúvida quanto à confiabilidade dos dados, mesmo daqueles que responderam corretamente, pois a ocorrência de muitos erros sugere a possibilidade de os itens, seja na sua formulação, seja na tarefa exigida, não serem inteiramente apropriados para a população a que se destina; e (2) o descarte de uma quantidade expressiva de respondentes, na totalidade do questionário ou apenas em alguns itens, pode introduzir viés amostral, pois o descarte realizado em função de erros cometidos certamente não é inteiramente randômico.

Portanto, a ocorrência de muitos erros deve ser interpretada como uma indicação da necessidade de adequar melhor os itens nos quais são registrados tais erros.

A versão eletrônica do questionário pode contribuir para que as instruções para resposta sejam cumpridas rigorosamente, eliminando a ocorrência de erros por parte dos informantes. Esse recurso pode ser particularmente vantajoso na aplicação de questionários compostos de itens que exigem diferentes comportamentos do respondente, como o assinalamento de uma única alternativa, obrigatoriedade de preenchimento de espaços em branco, ordenação de um conjunto de alternativas mediante atribuição de postos (*ranking*) etc.

Apesar das vantagens aqui evidenciadas, há que se investigar melhor o uso de questionários eletrônicos ou meios eletrônicos de coleta de dados. McBride, Anderson e Bahnson (1999) compararam a versão eletrônica e a versão impressa de um questionário para a avaliação da qualidade de um serviço de saúde por parte de usuários e concluíram que as duas versões não podem ser consideradas rigorosamente iguais.

Verificaram maior quantidade de erro de resposta na versão eletrônica, mas, na verdade, esses erros resultaram de uma programação inadequada. Há, entretanto, um dado preocupante com relação à consistência interna da escala. Na versão eletrônica, o índice de confiabilidade (Alfa de Cronbach) foi menor do que na versão impressa, especialmente em duas das cinco subescalas. Por outro lado, os escores de qualidade, que são os dados essenciais da avaliação realizada, têm médias estatisticamente equivalentes nas cinco subescalas que compõem o instrumento, razão por que os autores consideraram a coleta de dados por meio de questionário eletrônico altamente aceitável.

Na verdade, o uso de uma versão eletrônica justifica-se sobretudo na extensão em que ela pode controlar rigorosamente os erros de resposta que podem ser cometidos em versão impressa. Erro no preenchimento de questionário não pode acontecer em uma versão eletrônica. Outras diferenças entre a versão eletrônica e a impressa apontadas na literatura especializada podem dever-se a viés amostral.

Shaw e Davis (1996) encaminharam um mesmo questionário a duas amostras, cada uma constituída por 500 pessoas, por meio de correio convencional a uma amostra e por meio de correio eletrônico a outra. Os autores encontraram várias diferenças expressivas entre as amostras. Como o questionário tratava do uso que as pessoas faziam de diversas ferramentas computacionais (como editor de texto, correio eletrônico, catálogos on-line etc.), as pessoas que retornaram o questionário via correio eletrônico poderiam ter hábitos ou facilidades de uso de recursos de informática diferenciados das pessoas que o fizeram por meio do correio convencional.

Os erros habitualmente cometidos na versão impressa de questionário são virtualmente controláveis mediante adequada programação na versão eletrônica. Outros erros, como aqueles devidos a viés amostral, devem ser controlados mediante adequado delineamento. Até mesmo questionário disponibilizado em internet por um período pode coletar dados bastante confiáveis mediante adequados planejamento e interpretação dos resultados, conforme aponta Bradley (1999).

Na verdade, tanto a definição do formato apropriado das questões quanto o meio de apresentação do questionário precisam ser decididos em função de fatores como a temática investigada, a variável que se pretende mensurar e as características da amostra à qual será aplicado. Isso signi-

fica, acima de tudo, que, além de o questionário ser construído com todos os cuidados metodológicos necessários, deve ser submetido a um bom pré-teste, como recomendam Converse e Presser (1986).

Por fim, convém destacar que, dos 17 participantes que anotaram alguma desvantagem para a versão eletrônica do questionário no presente estudo, cinco referiram-se a problemas representados pela busca eletrônica de informações bibliográficas (e por isso foram consideradas não pertinentes na análise). Dentre as 12 anotações restantes de desvantagens, oito se referiam a alguma dificuldade no uso de computador, e não propriamente ao questionário em si. Mesmo estes souberam responder a versão eletrônica, não tendo ocorrido a perda de nenhum sujeito.

No presente estudo, a versão eletrônica do questionário mostrou ser uma alternativa altamente viável para a utilização em investigações dessa natureza, tanto por anular a possibilidade de ocorrência de erros de resposta e de tabulação quanto por facilitar a análise de dados coletados. Há necessidade, entretanto, de se realizarem muitas investigações sobre o uso de diferentes modos de construção dos itens, os diferentes tipos de itens de que se compõe o questionário e a forma da sua apresentação, em função da natureza das informações que se pretende levantar e das características das populações a serem estudadas.

### Agradecimentos

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/Fapesp (processo 00/05449-6), à qual registramos os nossos agradecimentos.

### Referências

- ALMEIDA, A. C. O efeito do contexto e posição da pergunta no questionário sobre o resultado da medição. *Opinião Pública*, v. 8, n. 2, p. 328-339, 2002.
- BONGERS, I. M. B.; VAN OERS, J. A. M. Mode effects on self reported alcohol use and problem drinking: mail questionnaires and personal interviewing compared. *Journal of Studies on Alcohol*, v. 59, n. 3, p. 280-286, 1998.
- BRADLEY, N. Sampling for internet survey. An examination of respondent selection for internet research. *Journal of the Market Research Society*, v. 41, p. 387-395, 1999.
- CONVERSE, J. M.; PRESSER, S. *Survey questions: handcrafting the standardized questionnaire*. Thousand Oaks: Sage, 1986.

DE LEEUW, E. D.; MELLENBERGH, G. J.; HOX, J. J. The influence of data collection method on structural models: a comparison of a mail, telephone, and a face-to-face survey. *Sociological Methods & Research*, v. 24, n. 4, p. 443-472, 1996.

DRURY, D. H.; FARHOOMAND, A. Improving management information systems research: question order effects in surveys. *Information Systems Journal*, v. 7, p. 241-251, 1997.

DUPAGNE, M.; SALWEN, M. B.; PAUL, B. Impact of question order on the third-person effect. *International Journal of Public Opinion Research*, v. 11, n. 4, p. 334-345, 1999.

GRAESSER, A. C. *et al.* QUAID: A questionnaire evaluation aid for survey methodologists. *Behavior Research Methods Instruments & Computers*, v. 32, n. 2, p. 254-262, 2000.

MCBRIDE, J. S.; ANDERSON, R. T.; BAHNSON, J. L. Using a Hand-Held Computer to Collect Data in an Orthopedic Outpatient Clinic: A Randomized Trial of Two Survey Methods. *Medical Care*, v. 37, n. 7, p. 647-651, 1999.

PASQUALI, L. (org.). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: UnB/Ibapp, 1999.

PASQUALI, L. (org.). *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: UnB/Inep, 1996.

PETTIT, F. A. Exploring the use of the world wide web as a psychology data collection tool. *Computer and Human Behavior*, v. 15, n. 1, p. 67-71, 1999.

RAGHUBIR, P.; JOHAR, G. V. Hong Kong 1997 in context. *Public Opinion Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 543-556, 1999.

ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (org.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SHAW, D.; DAVIS, C. H. The Modern Language Association: electronic and paper surveys of computer-based tool use. *Journal of the American Society for Information Science*, v. 47, n. 12, p. 932-940, 1996.



# Padrões de busca e uso de artigos científicos: um estudo com pós-graduandos em Educação brasileiros<sup>1</sup>

Sadao Omote

Paulo Sérgio Teixeira do Prado

Helen de Castro Silva Casarin

## Introdução

A pesquisa bibliográfica representa uma importante e fundamental etapa no desenvolvimento de qualquer projeto de pesquisa. É por meio dela que o pesquisador poderá construir com rigor o seu objeto de investigação, contextualizando-o adequadamente no cenário dos conhecimentos produzidos acerca do fenômeno que pretende estudar. A pesquisa bibliográfica bem-feita é essencial para a inserção de qualquer investigação na produção coletiva da comunidade científica, levando em consideração o que já se produziu acerca do objeto de estudo.

O estudo sobre como os indivíduos procedem na busca e uso da informação para realização dessa atividade, ou seja, seu comportamento informacional traz contribuições importantes para a construção do conhecimento sistematizado acerca da realidade à qual se aplica.

A natureza da literatura utilizada por um pesquisador na fundamentação teórica do seu projeto e do relato de pesquisa pode fornecer uma indicação sobre e, em alguma medida, até determinar a qualidade do trabalho desenvolvido. Assim, a análise de citações pode ser de grande valia

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S.; PRADO, P. S. T.; CASARIN, H. C. S. Seeking and Reading patterns of scholarly articles: a study with Brazilian graduate students in education. *Brazilian Journal of Information Science*, v. 3, n. 2, p. 31-53, 2009. ([Link externo](#)).

para a avaliação do trabalho realizado por um pesquisador, para o conhecimento e avaliação da produção científica de uma dada área ou autor/es e ainda para identificar as fontes de informação preferenciais de diferentes áreas do conhecimento ou grupos de pesquisadores.

Noronha (1998) analisou as referências de 350 dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em três cursos de pós-graduação na área de saúde pública, num total de 35.505 citações, e concluiu que os artigos de periódicos são as fontes mais frequentemente utilizadas, correspondendo a 46,7% das citações.

Os artigos de periódicos correspondem a uma das fontes de literatura científica mais consultadas, pela natureza do conhecimento neles relatado. Os achados mais recentes das pesquisas, incluindo dados conflitantes e nem sempre em condição de serem consistentemente sistematizados, são relatados em artigos de periódicos.

Já os livros costumam trazer conhecimentos mais sistematizados, usualmente baseados em relatos de pesquisa publicados em periódicos. Portanto, os livros podem não trazer a contribuição dos resultados mais recentes, essencial para uma adequada e atualizada descrição do estado da arte acerca do fenômeno estudado. No entanto, sabe-se que a preferência pelo tipo de fonte utilizada na realização das pesquisas e também para a comunicação de seus resultados varia entre as áreas, conforme ressalta Meadows (1999), por exemplo.

Conforme Calva González (1999) e mais recentemente Nederhof (2006), as monografias (livros e teses) são as principais fontes de informação para os pesquisadores das áreas de Humanidades e Ciências Sociais, seguidas dos periódicos. Mueller (2005) investigou a produção científica referente ao período entre 1995 e 2002 de 226 professores de cursos de pós-graduação, provenientes de vários estados brasileiros. Os resultados revelaram que os

pesquisadores da área de Ciências Sociais Aplicadas deram preferência aos periódicos nacionais e aos livros e publicaram também, mas menos, nos periódicos estrangeiros, congressos nacionais e capítulos de livros. Apenas marginalmente publicaram nos anais de congressos estrangeiros (MUELLER, 2005, n. p.).

A pesquisa bibliográfica visa propiciar ao pesquisador o conhecimento do que há de mais recente sobre o fenômeno a ser estudado. Ela deve ser realizada em fontes nas quais podem ser localizados esses relatos de pesquisa. Uma boa revisão bibliográfica certamente se inicia com o uso competente das mais variadas fontes de informação existentes nas bibliotecas universitárias fisicamente ou por meio dos recursos por elas disponibilizados.

Hoje há uma grande disponibilidade e variedade de fontes de informação em diferentes suportes. Além do tradicional papel impresso, encontram-se inúmeras bases de dados, o que pode tornar penosa a consulta para alguns estudantes e pesquisadores não familiarizados com meios eletrônicos, ou mesmo entre aqueles que possuem essa vivência, porém não desenvolveram suas habilidades informacionais para utilização de fontes mais formais como as bases de dados.

As dificuldades podem estar relacionadas não apenas à operação de equipamentos, mas à lógica subjacente à interação requerida entre o usuário e as fontes de informação eletrônicas (estratégias de busca), à escolha da fonte dentre as inúmeras disponíveis, além do idioma, visto que muitas delas estão em inglês, entre outras.

Uma fonte de extrema relevância hoje é a *internet*, cujo domínio pode ampliar sobremaneira as possibilidades de busca de informações. Seu uso por parte de estudantes e pesquisadores, na realização da sua pesquisa bibliográfica, pode ampliar as possibilidades de busca de informações, porém, ao mesmo tempo, pode introduzir novas dificuldades e requerer novas competências, devendo ser destacada aí principalmente a habilidade necessária para proceder à triagem de textos bons e confiáveis, com todo o mérito científico.

A busca em periódicos científicos indexados e devidamente reconhecidos por órgãos avaliadores, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no caso brasileiro, reduz essa necessidade, uma vez que os textos são aí publicados após a competente análise de mérito por pesquisadores experientes.

Apesar disso, convém ter em mente que, mesmo após avaliação de mérito por pares, um artigo publicado em um bom periódico não está inteiramente isento de eventuais falhas conceituais ou metodológicas. Portanto, é necessário manter atitude crítica na leitura de artigos publicados em periódicos, como bem alertou Fisher (2000).

Dada a relevância e complexidade crescente da consulta a fontes de informação, alguns estudiosos vêm discutindo e investigando dificuldades apresentadas por usuários. Um levantamento realizado por Ondrusek (2004) na base de dados *Library and Information Science Abstracts* (Lisa) entre os anos de 1980 e 2000, por exemplo, revelou a existência de 270 artigos publicados sobre o tema apenas em língua inglesa. Pesquisa realizada com pós-graduandos na Unesp de Marília confirma a dificuldade dos alunos na realização de buscas em bases de dados (GARCIA; SILVA, 2005).

A pesquisa bibliográfica requer habilidades normalmente aprendidas, principalmente em cursos de pós-graduação, embora o ideal seja que esse aprendizado seja iniciado nas séries iniciais da graduação, evitando assim que o aluno chegue à pós-graduação despreparado no que diz respei-

to a esse aspecto (CAVALCANTE, 2006). Conhecer como os pós-graduandos se comportam na realização dessa atividade é de grande relevância, pois tal conhecimento pode gerar implicações importantes na forma como professores conduzem suas atividades de orientação e, portanto, na aprendizagem dos alunos, além dos bibliotecários.

Trabalhos que descrevem tais comportamentos e/ou sugerem procedimentos para seu ensino eficaz têm sido encontrados com frequência na literatura. Aqueles que abordam o comportamento de pesquisadores da área de humanidades e de ciências sociais, que é o caso dos sujeitos da pesquisa aqui relatada, no entanto, são poucos (CALVA GONZÁLEZ, 1999), em particular envolvendo pesquisadores brasileiros.

A maneira como o usuário se apropria da informação quando consulta uma fonte de informação, no entanto, tem sido pouco explorada. Um levantamento realizado nas bases *Scopus* e *Web of Science*, referente aos últimos cinco anos (2004-2009), apontou a existência de poucos trabalhos sobre o tema (KING; TENOPIR; CLARKE, 2006; BANOU; KOSTAGIOLAS; OLENOGLOU, 2008; TENOPIR *et al.*, 2008, 2009). Esses trabalhos e vários anteriores têm focado em geral o tempo dedicado à leitura, tipo de material lido, a finalidade da leitura e, mais recentemente, o suporte utilizado para leitura. O modo de ler ou procedimentos de leitura dos artigos não têm sido abordados.

O presente trabalho pretende oferecer uma contribuição nesse sentido, descrevendo alguns hábitos de pós-graduandos relacionados à busca de informações em periódicos científicos e à leitura de artigos neles publicados. As questões que suscitaram esta pesquisa são relevantes, pois se nota um movimento de digitalização dos documentos e acervos científicos, o que tem um impacto na forma como as pessoas se apropriam das informações e produzem conhecimento

Assim, pesquisas sobre o tema podem subsidiar o trabalho de bibliotecários no atendimento e orientações aos estudantes, bem como dos orientadores quanto ao melhor aproveitamento das leituras e na escolha dos materiais em cursos e outras atividades acadêmicas.

O trabalho aqui descrito faz parte de uma pesquisa mais ampla, que tratou do uso de fontes de informação na realização de pesquisa bibliográfica por estudantes de pós-graduação em Educação e que, adicionalmente, propôs um objetivo complementar, que foi o de comparar duas versões do questionário empregado como instrumento de pesquisa: uma versão impressa e outra eletrônica (OMOTE; PRADO; CARRARA, 2005). Considerando a especial relevância que têm os artigos publicados em periódicos especializados, o presente estudo destinou-se especificamente a um levantamento de hábitos de pós-graduandos relacionados a seu uso.

## Método

Participaram deste estudo 60 alunos de um curso de pós-graduação em Educação, sendo 28 de mestrado e 32 de doutorado. Eles constituíram metade de um grupo maior e foram designados como participantes desta pesquisa mediante sorteio. A outra metade respondeu a uma versão impressa do mesmo questionário, como parte de outra pesquisa, cujos resultados não serão apresentados aqui.

A idade dos participantes variou entre 23 e 56 anos (média de 37 anos, DP = 8,2). Quatorze deles eram do sexo masculino e 46 eram do sexo feminino.

Quanto à área de formação, 18 eram graduados em Pedagogia, quatro em Pedagogia e mais outro curso, 12 em Psicologia, e os demais 26 estavam distribuídos em vários cursos de graduação, incluindo Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Serviço Social, Letras, Nutrição, Medicina, Administração, Ciências Sociais, Arquitetura, Direito, Enfermagem, Filosofia, História e Matemática.

Cada participante foi recebido individualmente em uma sala mobiliada contendo um microcomputador, o qual foi utilizado para a apresentação dos itens que compunham o questionário (ver descrição abaixo) e a coleta das respectivas informações. Um dos autores orientou os participantes com relação a aspectos técnicos inerentes ao uso do programa. Cada sessão teve uma duração média de 20 minutos.

O programa, denominado Questionário Eletrônico, foi desenvolvido em Visual Basic®.<sup>2</sup> O questionário foi elaborado de modo a garantir que as instruções fossem cumpridas rigorosamente, evitando completamente a possibilidade de se cometerem erros no preenchimento. Os itens foram elaborados de modo a caracterizar os hábitos dos participantes com relação à utilização de fontes de informação na realização de pesquisa bibliográfica. As respostas alimentavam, automaticamente, um banco de dados construído com o MS Access®, o qual mantém interface com o MS Excel®, recursos estes empregados na análise dos dados.

O questionário versa sobre diferentes aspectos da utilização de fontes de informação e dos recursos habitualmente disponíveis em boas bibliotecas universitárias, bem como sobre a manipulação que o participante faz das informações recuperadas no seu trabalho de pesquisa bibliográfica. Seus diversos itens, apresentados em diferentes formatos (conforme descrição a seguir), tratam de vários temas, dos quais destacaremos um em especial: o uso de periódicos, incluindo os tipos de artigos que habitualmen-

---

2 A coleta de dados da pesquisa aqui relatada foi realizada no ano de 2003, quando ainda não havia disponibilidade de recursos como os existentes atualmente, a exemplo de questionários eletrônicos disponíveis em sites especializados. Por essa razão, o instrumento utilizado foi desenvolvido por dois dos autores com o auxílio de um profissional de informática, usando a linguagem de programação Visual Basic 5.0®.

te neles são buscados (relato de pesquisa, texto de revisão de uma área ou assunto, ensaio teórico, artigo metodológico ou técnico etc.), procedimento de leitura, análise de relatos de pesquisa e análise de artigos em geral.

Iniciado o questionário eletrônico, sua interação com o usuário se dava da seguinte maneira: a tela inicial continha um texto com um breve esclarecimento sobre o propósito da pesquisa, a informação de que não havia respostas certas ou erradas e de que tampouco se tratava de algum tipo de avaliação. O texto ainda solicitava do participante atenção especial no sentido de responder ao questionário com base exclusivamente nos seus comportamentos habituais na utilização de recursos informacionais e finalizava pedindo o preenchimento de um quadro com informações, o qual se apresentava imediatamente a seguir, caso o participante clicasse na opção “Iniciar”.

A outra opção disponível era “Sair”, a qual produzia a apresentação de uma caixa de diálogo com o aviso “Ao sair do questionário eletrônico, todas as informações gravadas até o momento serão perdidas” e a pergunta “Deseja realmente sair do questionário?”, com as alternativas “Sim” e “Não”. A escolha da alternativa “Sim” produzia exatamente o que anunciava o aviso, ao passo que a escolha da alternativa “Não” produzia o fechamento da caixa de diálogo. A opção “Sair” esteve presente em todas as telas seguintes.

A escolha da opção “Iniciar” produzia a apresentação de um formulário para a caracterização do participante, contendo campos a serem preenchidos com dados pessoais: nome, data de nascimento, sexo, graduação, identificação do curso a que pertenciam – mestrado ou doutorado (uma das alternativas devia ser assinalada clicando no botão de opção correspondente) – e ano de início.

Na parte inferior do formulário, havia as opções “Sair do questionário”, cuja seleção provocava a ação descrita anteriormente, e “Iniciar questionário”. Escolhida esta última, o programa verificava as informações inseridas pelo participante, em busca de eventuais “erros”, como campos deixados em branco, digitação incorreta da data de nascimento, a qual devia estar no padrão *dd/mm/aaaa*, a não indicação da opção “mestrado” ou “doutorado”. Caso algum erro fosse detectado, o programa imediatamente apresentava uma caixa de diálogo, indicando-o. Um clique sobre o retângulo com “OK” fechava a caixa de diálogo, de modo que o participante podia corrigir o preenchimento do formulário.

Figura 1 Reprodução de tela do questionário eletrônico.

**Questão 01**

Em quais fontes você se baseia para realizar a sua pesquisa Bibliográfica?  
Assinale todas as alternativas que se aplicam ao seu caso. Se você assinalar duas ou mais alternativas, coloque um número no final de cada alternativa assinalada, indicando a ordem de importância da fonte para a sua pesquisa bibliográfica, atribuindo o número 1 à fonte mais importante, o número 2 à segunda fonte mais importante e assim por diante.

**Não realizei ainda nenhuma pesquisa bibliográfica**

Base de dados eletrônica ( CD\_Rom, On-line, Disquete)

Obras de referência ( *Psychological Abstract, Dissertation Abstract International* )

Periódicos

Livros

Documentos Diversos (Diário Oficial, Boletins, Relatórios Técnicos, Anais, etc.)

Outras ( especifique )

Ordem de Importância

Sair Próximo

Fonte: elaboração própria.

A escolha da opção “Iniciar questionário” levava à apresentação da primeira questão, cuja tela se encontra reproduzida na Figura 1. Todos os itens eram apresentados de modo semelhante quanto à forma: na parte superior da tela, apresentava-se a questão propriamente dita, seguida por instruções quanto ao procedimento a ser adotado para a inserção das respostas; na porção inferior eram dispostas as alternativas a serem assinaladas e os demais campos a serem preenchidos.

Quanto ao número do item no topo da tela (Figura 1), este se apresentava ao participante em ordem crescente, começando do 1. Contudo, há que se ressaltar que, como alguns itens posteriores só eram apresentados condicionalmente às alternativas assinaladas no primeiro item (ver a seguir), os participantes não responderam todos aos mesmos itens, e, portanto, estes foram em diferente número para cada um.

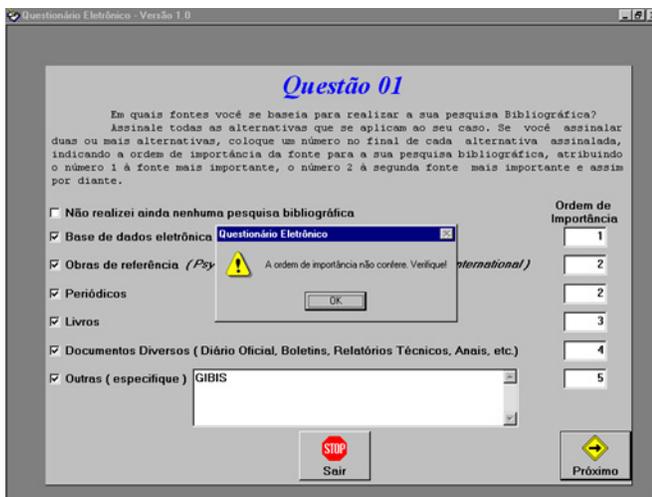
Na Figura 1, nenhuma das alternativas está assinalada, exceto a primeira delas. Seu assinalamento levaria ao fechamento do questionário, dando ao participante a opção de salvar ou não as informações inseridas. Nenhum participante assinalou essa alternativa.

A Figura 2 reproduz uma tela em que todas as alternativas (exceto a primeira) foram assinaladas. Note que o assinalamento de cada alternativa fazia abrir uma caixa de texto correspondente, na coluna “Ordem de importância”, na qual devia ser inserido um número expressando a importância atribuída ao item pelo participante, sendo o número 1 correspondente ao posto de maior importância, o 2 ao de segunda maior importância, e assim por diante.

À guisa de exemplo, a figura ilustra um caso hipotético em que o mesmo posto foi atribuído a duas alternativas. O programa foi elaborado de modo a não permitir “erros” desse tipo, nesse caso particular, um empate.

Na Figura 2 todas as alternativas (exceto a primeira) estão assinaladas e todos os campos habilitados. Devido ao “empate” na ordem de importância atribuída a dois itens, uma caixa de diálogo informa o “erro” ao usuário, e o avanço é impedido. Nessa situação, clicar em “Próximo” produziria a apresentação de uma caixa de diálogo, tal como a da Figura 2, informando o erro ao usuário. O avanço para o item seguinte só era possível caso todas as informações houvessem sido inseridas de modo rigorosamente correto.

Figura 2 Reprodução de tela do questionário eletrônico.



Fonte: elaboração própria.

Os itens posteriores a serem apresentados a cada participante em particular dependiam das alternativas assinaladas na primeira questão. A seguir, descrevemos resumidamente alguns dos itens apresentados aos participantes que assinalaram a alternativa “Periódicos”.

Um deles era: “Ao realizar a pesquisa bibliográfica diretamente nos periódicos, como você procede?”. E as alternativas eram: “Realiza busca sistemática regressiva, isto é, a partir do número mais recente, analisa todos os números até um determinado ano”, “Realiza busca orientada, isto é, dirige-se especificamente a determinados números, volumes ou anos”, “Realiza busca assistemática, isto é, analisa os periódicos sem critério definido”, “Periodicamente visita a biblioteca para analisar os números recentes de determinados periódicos específicos, independentemente do assunto que estiver estudando no momento”, e “Outros procedimentos (especifique)”.

Convém ressaltar que, sempre que havia a alternativa “Outros”, o seu assinalamento produzia a abertura de uma caixa de texto em que o participante deveria especificar seu procedimento, hábito etc.

Outro item foi: “Nas pesquisas bibliográficas realizadas em periódicos, que tipo de artigos você costuma analisar?”. As alternativas disponíveis eram: “Artigo de revisão de uma área ou assunto”, “Artigo ou ensaio teórico”, “Relato de pesquisa”, “Depoimento ou entrevista de pesquisador”, “Depoimento ou entrevista de profissional”, “Artigo metodológico ou técnico”, “Biografia de pesquisador” e “Outros tipos de textos (especifique)”. Nesse caso, se mais de uma alternativa fosse assinalada, um número deveria ser inserido em espaço apropriado, indicando a ordem de importância atribuída ao item pelo participante. As orientações para isso constavam no enunciado do item.

A indicação da alternativa “Relato de pesquisa” levava a vários outros itens relacionados. Um deles era “Ao analisar um relato de pesquisa, você costuma fazer a leitura seguindo rigorosamente a sequência do texto, isto é, na ordem em que diferentes partes do artigo aparecem?”, com as alternativas “Sim”, “Não” e “Depende do texto”.

Outro era: “Enumere cada uma das partes do artigo, indicando a ordem em que você costuma realizar a leitura ao analisar um relato de pesquisa”. As alternativas correspondentes deviam ser assinaladas e receber um número indicando a ordem em que o participante lê as diferentes partes de um artigo. Eram elas: “Título”, “Resumo”, “Introdução”, “Método (sujeitos, material, procedimento)”, “Resultados (tabelas, gráficos, análise estatística, análise qualitativa)”, “Discussão” e “Referências bibliográficas”.

Além desse item indagando sobre a ordem de leitura das partes que normalmente compõem um artigo, outro solicitava que fossem atribuídos postos indicando a importância de cada uma dessas partes. As alternativas apresentadas eram as mesmas do item anterior.

Outro item sobre a leitura de artigos era: “Ao ler um artigo, como você procede? Assinale as alternativas que se aplicam ao seu caso. Se você assinalar duas ou mais alternativas, coloque um número no final de cada alternativa assinalada, indicando a ordem de frequência com que adota o procedimento de leitura a que se refere a alternativa, atribuindo o número 1 ao mais frequente, o número 2 ao segundo mais frequente, e assim por diante.” As alternativas eram: “Realiza a leitura na sequência em que diferentes partes do texto aparecem”, “Realiza a leitura pulando algumas partes e/ou retornando a partes já lidas”, “Durante a leitura, busca outro(s) texto(s) para algum esclarecimento”, “Durante a leitura, analisa nas referências bibliográficas o trabalho de autores citados no texto” e “Outros procedimentos (especifique)”.

E o último item sobre a leitura de artigos em periódicos era: “Se o texto lido trata o assunto de maneira que lhe interessa, retorna a essa leitura em outra ocasião?”. As alternativas de resposta eram “Sim” e “Não”, com o detalhe de que, ao indicar a primeira delas, três outras se apresentavam: “Aproximadamente [...] vezes” (os colchetes representam o espaço no qual o participante deveria inserir um número), “Na íntegra” e “Apenas as partes que interessam”.

### Análise dos dados

Para cada um dos temas tratados no questionário eletrônico, os dados são apresentados e analisados inicialmente no conjunto dos 60 participantes do estudo, e, em seguida, são realizadas comparações entre os estudantes de mestrado e os de doutorado. Considera-se que a etapa mais avançada em que os doutorandos se encontram no processo de formação de pesquisador, comparativamente aos mestrandos, pode implicar um modo diferenciado de uso de periódicos.

Na comparação entre os grupos de estudantes, a natureza dos dados exige a aplicação de provas estatísticas. Essa comparação foi feita para cada categoria de resposta, considerando a frequência de respondentes que deram tal resposta e a dos que não a assinalaram. A prova de qui-quadrado ( $\chi^2$ ) é adequada para esse tipo de dados numéricos, porém, sempre que as frequências baixas recomendavam, foi utilizada a prova exata de Fisher.

Para a análise da ordem de importância ou frequência de uso conferida a diferentes categorias de respostas, foram considerados os postos atribuídos por respondentes. Tal análise pode revelar que uma dada alternativa de resposta, mesmo se assinalada por uma quantidade elevada de respondentes, pode não ser considerada especialmente importante dentre todas as alternativas possíveis. Sempre que se verificou a necessidade de comparar os grupos de estudantes, quanto a essa ordenação de categorias de respostas, calculou-se o coeficiente de correlação de *Spearman* e a respectiva probabilidade de rejeição da hipótese de nulidade.

### Resultados

Tal como explicitado na descrição do método, o uso de periódicos na realização da pesquisa bibliográfica foi amplamente explorado no presente estudo, considerando que as produções científicas mais recentes podem ser encontradas nesse veículo de disseminação. Dos 60 participantes, 53 informaram o uso de periódicos como fonte de informação para a realização da pesquisa bibliográfica (23 mestrandos e 30 doutorandos). Nesse sentido, investigou-se como eles procediam para fazer suas buscas diretamente nos periódicos. Os dados relativos aos hábitos de busca são expressos na Tabela 1.

Tabela 1 Indicações, em frequência e porcentagem, de diferentes hábitos de busca na realização de pesquisa bibliográfica em periódicos.

| Procedimento                  | Mestrandos |      | Doutorandos |      | Total |      |
|-------------------------------|------------|------|-------------|------|-------|------|
|                               | Freq       | %    | Freq        | %    | Freq  | %    |
| Busca orientada               | 14         | 26,4 | 20          | 37,7 | 34    | 64,1 |
| Busca progressiva             | 7          | 13,2 | 14          | 26,4 | 21    | 39,6 |
| Visita periódica à biblioteca | 7          | 13,2 | 9           | 16,7 | 16    | 29,9 |
| Busca regressiva              | 5          | 9,4  | 8           | 15,1 | 13    | 24,5 |
| Busca assistemática           | 5          | 9,4  | 3           | 5,7  | 8     | 15,1 |
| Outros procedimentos          | 0          | 0,0  | 3           | 5,7  | 3     | 5,7  |

Fonte: elaboração própria.

A maior parte (34) indicou preferência por *busca orientada*, dirigindo-se especificamente a determinados números, volumes ou ano de publicação conhecidos de antemão. Vinte e um deles preferiam fazer *busca progressivamente*, isto é, a partir de um determinado ano até o número mais recente, ao passo que 16 visitavam a biblioteca periodicamente para analisar números recentes de determinados periódicos, independentemente do assunto que estivessem estudando no momento. A *busca retrospectiva*, ou seja, a partir do número mais recente até um determinado ano, a *busca assistemática*, isto é, sem critério definido, e *outros procedimentos* foram indicados por 13, 8 e 3 participantes, respectivamente.

A competente análise estatística revelou que não há diferença significativa entre os grupos de mestrandos e doutorandos em nenhum dos procedimentos de busca. Também foi investigada a natureza dos artigos habitualmente examinados. Os dados encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2 Indicações, em frequência e porcentagem, de tipos de artigos analisados. Os índices da coluna “Posto médio” são as médias da ordem de importância atribuída pelos participantes a cada tipo de artigo (quanto menor o número, maior o valor atribuído, e vice-versa).

| Tipo de artigo          | Mestrandos |      | Doutorandos |      | Total |      | Posto médio |
|-------------------------|------------|------|-------------|------|-------|------|-------------|
|                         | Freq       | %    | Freq        | %    | Freq  | %    |             |
| Relato de pesquisa      | 20         | 37,7 | 27          | 50,9 | 47    | 88,6 | 2,38        |
| Revisão crítica         | 19         | 35,8 | 23          | 43,4 | 42    | 79,2 | 1,67        |
| Ensaio teórico          | 14         | 26,4 | 25          | 47,2 | 39    | 73,6 | 2,10        |
| Artigo metodológico     | 13         | 24,5 | 25          | 47,2 | 38    | 71,7 | 3,37        |
| Entrevista pesquisador  | 7          | 13,2 | 9           | 17,0 | 16    | 30,2 | 4,00        |
| Entrevista profissional | 6          | 11,3 | 7           | 13,2 | 13    | 24,5 | 4,69        |
| Biografia               | 4          | 7,5  | 3           | 5,7  | 7     | 13,2 | 4,86        |
| Outros                  | 0          | 0,0  | 0           | 0,0  | 0     | 0,0  | –           |

Fonte: elaboração própria.

Dos 53 participantes que informaram usar periódicos como fontes para a realização da pesquisa bibliográfica, 47 assinalaram que costumam examinar *relatos de pesquisa*, sendo 20 mestrandos e 27 doutorandos. A diferença é absolutamente não significativa segundo a prova exata de Fisher ( $p = 1,00$ ). Os participantes que assinalaram duas ou mais alternativas de resposta anotaram a ordem de importância atribuída a cada um dos tipos de artigo indicados. Os *relatos de pesquisa*, embora fossem citados por mais participantes que os demais tipos de artigos, receberam o posto médio de 2,38, terceiro tipo mais valorizado.

Os artigos de *revisão crítica* de uma área ou assunto são examinados por 42 participantes, sendo 19 mestrandos e 23 doutorandos. A diferença numérica entre esses dois grupos de estudantes não é estatisticamente significativa segundo a prova exata de Fisher ( $p = 0,74$ ). Os artigos de revisão crítica são os mais valorizados pelos participantes, recebendo o posto médio de 1,67.

Trinta e nove participantes, sendo 14 mestrandos e 25 doutorandos, costumam examinar artigos de *ensaio teórico*. Embora houvesse quase duas vezes mais doutorandos que mestrandos que analisavam esse tipo de artigo, essa diferença não chega a ser estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 3,38$ ;  $p > 0,05$ ). O posto médio obtido por artigos de *ensaio teórico* é de 2,10, ocupando o segundo lugar em importância atribuída pelos participantes.

Os artigos de revisão crítica de uma área ou assunto e os de ensaio teórico podem ser de especial interesse para os estudantes que buscam construir um referencial teórico para a sua pesquisa. Já os *artigos metodológicos*

ou *técnicos* podem ser de interesse para aqueles que estão especialmente preocupados com questões metodológicas. Esse tipo de artigo costuma ser examinado por 38 participantes, sendo 13 mestrandos e 25 doutorandos. Expressivamente mais doutorandos buscam artigos metodológicos.

A diferença numérica entre os dois grupos de estudantes, na busca de artigos metodológicos, é estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 4,61$ ;  $p < 0,05$ ). O posto médio alcançado é de 3,37, indicando a quarta posição em termos de importância atribuída pelos participantes que buscam esse tipo de artigo.

Em alguns periódicos, é habitual serem publicados depoimentos ou entrevistas de pesquisadores ou profissionais. Indicaram o exame de *depoimentos ou entrevistas de pesquisadores* 16 participantes, sendo sete mestrandos e nove doutorandos. A diferença entre os grupos de estudantes é virtualmente nula ( $\chi^2 = 0,00$ ). O posto médio atribuído é de 4,00. Semelhantemente, apenas 13 participantes informaram o exame de *depoimentos ou entrevistas de profissionais*. São seis mestrandos e sete doutorandos. A diferença entre os grupos também é virtualmente nula ( $\chi^2 = 0,05$ ). O posto médio atribuído é de 4,69.

Outro tipo de texto que aparece em alguns periódicos é *biografia* de algum pesquisador. Apenas sete participantes, sendo quatro mestrandos e três doutorandos, informaram utilizar esse tipo de texto. A diferença entre os grupos não é significativa segundo a prova exata de Fisher ( $p = 0,45$ ). O posto médio atribuído é de 4,86.

Nenhum dos participantes indicou qualquer outro tipo de texto publicado em periódicos como sendo objeto de análise habitual em suas buscas para a realização da pesquisa bibliográfica.

Particularmente para os 47 participantes que informaram que costumam examinar relatos de pesquisa quando fazem pesquisa bibliográfica diretamente nos periódicos, foi solicitado que indicassem a ordem de importância atribuída a diferentes partes de um relato de pesquisa. Os postos médios, segundo a ordem de importância atribuída a diferentes partes de um relato de pesquisa, encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3 Ordem de importância atribuída a cada parte de um relato de pesquisa publicado em periódico (quanto menor o número, maior a importância atribuída ao item, e vice-versa).

| Partes de relato de pesquisa | Mestrandos | Doutorandos | Total |
|------------------------------|------------|-------------|-------|
| Título                       | 3,15       | 4,48        | 3,91  |
| Resumo                       | 2,75       | 4,04        | 3,49  |
| Introdução                   | 3,35       | 3,56        | 3,47  |
| Método                       | 3,50       | 2,85        | 3,13  |
| Resultados                   | 4,65       | 3,59        | 4,26  |
| Discussão                    | 4,70       | 3,93        | 4,26  |
| Referências bibliográficas   | 5,90       | 5,19        | 5,32  |

Fonte: elaboração própria.

Os valores dos postos médios, atribuídos por estudantes de mestrado e de doutorado a diferentes partes de um relato de pesquisa, não são muito amplamente variáveis. Eles variaram de 2,75 a 5,90 para mestrandos e de 2,85 a 5,19 para doutorandos. Considerando que eram sete as partes a serem ordenadas (sem esquecer que o programa não permitia a repetição de postos), o consenso perfeito se expressaria numa variação de 1 a 7, ao passo que a ausência total de consenso não produziria qualquer variação, isto é, haveria apenas um ponto médio comum a todas as sete partes do artigo.

Assim sendo, os dados sugerem não haver grande consenso entre os participantes pertencentes a cada grupo de estudantes. Podem-se sugerir tendências diferentes com que cada grupo valoriza essas diferentes partes do relato de pesquisa. A ordem de importância, segundo os mestrandos, obedece, de um modo geral, à própria ordem em que essas partes aparecem no texto. Os doutorandos parecem tender a dar maior importância ao *Método* e, em seguida, importância virtualmente igual à *Introdução* e aos *Resultados*. A *Discussão* e o *Resumo* receberam postos médios de importância muito próximos e acima da *Introdução* e dos *Resultados*.

É notável que tanto os mestrandos quanto os doutorandos tenham atribuído a menor importância às *Referências*, que são fonte para a técnica *citation chasing*, ou seja, a verificação das citações de textos considerados relevantes (BARRET, 2005).

Procedendo à comparação da ordem média de importância atribuída a diferentes partes do relato de pesquisa pelos alunos do mestrado com a ordem média atribuída pelos doutorandos, por meio do coeficiente de correlação de Spearman, obteve-se o valor 0,11 ( $p > 0,05$ ), que indica a ausência de relação de dependência linear entre os conjuntos de valores comparados. Assim, pode-se sugerir que a importância atribuída a diferentes

partes de um artigo de relato de pesquisa por mestrandos não obedece à mesma ordem da atribuição feita pelos doutorandos.

Ainda com relação a relatos de pesquisa publicados em periódicos, indagações adicionais foram incluídas no questionário eletrônico visando à obtenção de informações mais detalhadas acerca do uso que os participantes deste estudo fazem desse tipo de artigo. A primeira dessas indagações dizia respeito à sequência de leitura de diferentes partes de um relato de pesquisa. Os dados podem ser visualizados na Tabela 4.

Tabela 4 Indicações quanto aos modos de leitura de relatos de pesquisa.

| Leitura na sequência | Mestrandos |      | Doutorandos |      | Total |      |
|----------------------|------------|------|-------------|------|-------|------|
|                      | Freq       | %    | Freq        | %    | Freq  | %    |
| Sim                  | 15         | 32,0 | 16          | 34,0 | 31    | 66,0 |
| Não                  | 3          | 6,4  | 1           | 2,1  | 4     | 8,5  |
| Depende do exto      | 2          | 4,3  | 10          | 21,3 | 12    | 25,5 |

Fonte: elaboração própria.

Do total de 47 participantes que informaram que costumam analisar relatos de pesquisa, conforme a Tabela 1, 20 são alunos de mestrado e 27 de doutorado. Entre os mestrandos, 15 leem as diferentes partes de um relato de pesquisa na sequência em que aparecem no texto; três não leem na sequência; e dois seguem ou não a sequência dependendo do texto. Entre os doutorandos, 16 leem as diferentes partes de um relato de pesquisa na sequência em que aparecem no texto; um não lê na sequência; e 10 seguem ou não a sequência dependendo do texto. Reunindo as categorias adjacentes “Não” e “Depende do texto” para comparar com a categoria “Sim”, não foi verificada diferença estatisticamente significativa entre os grupos de estudantes ( $\chi^2 = 1,27$ ;  $p > 0,05$ ).

Para os que não leem as diferentes partes de um relato de pesquisa na sequência em que aparecem no texto e para os que seguem a sequência ou não dependendo do texto, foi solicitado que indicassem a ordem em que costumam ler essas partes.

A Tabela 5 mostra os postos médios atribuídos a cada parte do relato de pesquisa por cinco alunos do mestrado e 11 alunos do doutorado. Embora as respostas individuais dos 11 doutorandos indiquem não seguir rigorosamente a ordem em que diferentes partes do relato aparecem no texto, o posto médio do grupo obedece à sequência com que habitualmente essas partes aparecem no corpo de artigos publicados em periódicos.

**Tabela 5** Indicações da ordem habitual de leitura de cada parte de um relato de pesquisa (o valor dos números varia de acordo com a ordem em que cada parte é lida).

| Partes de relato de pesquisa | Mestrandos | Doutorandos | Total |
|------------------------------|------------|-------------|-------|
| Título                       | 1,00       | 1,09        | 1,06  |
| Resumo                       | 2,00       | 1,91        | 1,94  |
| Introdução                   | 5,20       | 3,73        | 4,19  |
| Método                       | 3,80       | 3,91        | 3,88  |
| Resultados                   | 4,60       | 5,27        | 5,06  |
| Discussão                    | 5,80       | 5,82        | 5,81  |
| Referências bibliográficas   | 5,60       | 6,27        | 6,06  |

Fonte: elaboração própria.

É o grupo de cinco mestrandos que apresenta uma alteração visível na ordem da leitura. Esses estudantes tendem a ler *Introdução* depois do *Método* e dos *Resultados*, e a *Discussão*, em último lugar. A *Introdução* e a *Discussão* tratam de questões teóricas, buscando o autor do relato uma integração dos seus achados aos conhecimentos já produzidos acerca do fenômeno estudado. Talvez a preocupação com as questões teóricas não esteja tão presente em alguns pesquisadores em início de formação.

Apesar disso, comparando o conjunto de postos médios dos mestrandos com o dos doutorandos, por meio do coeficiente de correlação de *Spearman*, encontrou-se o valor 0,86, que é estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ). Vale dizer que a ordem média de leitura das diferentes partes de um artigo de relato de pesquisa, por alunos do mestrado, não se diferencia estatisticamente da ordem média reportada por doutorandos.

Os diferentes tipos de artigos publicados em periódicos, cujo uso e valorização diferenciados foram descritos a partir dos dados constantes da Tabela 1, podem ser lidos de diferentes maneiras. Assim, um item do questionário eletrônico procurou identificar as diferentes maneiras com que esses artigos e outros textos costumam ser lidos pelos participantes do presente estudo, bem como a ordem de frequência com que esses diferentes modos de leitura são por eles utilizados. Os textos podem ser lidos na íntegra ou apenas algumas partes, seguindo ou não a sequência com que diferentes partes aparecem no texto, buscando outros textos durante a leitura etc. Os dados relativos a esse levantamento encontram-se na Tabela 6.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Este item foi respondido por todos os 60 participantes, inclusive por sete participantes que inicialmente não haviam indicado periódicos como fontes de referência para a realização da pesquisa bibliográfica, pois a questão se aplica à leitura de qualquer texto científico.

Tabela 6 Modos de realizar a leitura de artigos de periódicos.

| Modos de leitura       | Mestrandos |      | Doutorandos |      | Total |      | Posto médio |
|------------------------|------------|------|-------------|------|-------|------|-------------|
|                        | Freq       | %    | Freq        | %    | Freq  | %    |             |
| Leitura na sequência   | 22         | 36,7 | 26          | 43,3 | 48    | 80,0 | 1,50        |
| Pulando partes         | 10         | 16,7 | 15          | 25,0 | 25    | 41,7 | 1,80        |
| Analisando referências | 24         | 40,0 | 26          | 43,3 | 50    | 83,3 | 2,16        |
| Buscando outros textos | 13         | 21,7 | 16          | 26,7 | 29    | 48,3 | 2,48        |
| Outros                 | 00         | -    | 02          | 03,3 | 02    | 03,3 | -           |

Fonte: elaboração própria.

A maioria dos participantes realiza a leitura de artigos na sequência em que diferentes partes do texto aparecem, e esse é o modo de leitura mais frequentemente adotado. Indicaram essa modalidade 48 participantes, sendo 22 mestrandos e 26 doutorandos. A diferença entre os grupos de estudantes é virtualmente nula ( $\chi^2 = 0,07$ ). O posto médio, em termos da ordem de frequência com que a leitura é realizada dessa maneira, é 1,50. Portanto, a maneira mais frequente de a maioria dos participantes ler um artigo é seguindo rigorosamente a sequência do texto.

A leitura pode também ser realizada, particularmente nas várias releituras do mesmo texto ou na busca de informações específicas, pulando algumas partes ou eventualmente retornando às partes já lidas. Esse modo de leitura é utilizado por 25 participantes, sendo 10 mestrandos e 15 doutorandos. A diferença entre os grupos de estudantes está longe de ser estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 0,77$ ;  $p > 0,05$ ). O posto médio atribuído é de 1,80, revelando se tratar de modo de leitura frequentemente empregado por esses 25 participantes.

Um modo de leitura que pode ser especialmente produtivo, particularmente quando se está procurando conhecer trabalhos importantes ou autores destacados numa determinada área, é analisar nas referências os trabalhos de autores citados no texto (*citation chasing*). Cinquenta participantes informaram realizar a leitura dessa maneira, sendo 24 estudantes de mestrado e 26 de doutorado. Os grupos de estudantes são praticamente idênticos nesse particular, segundo a prova exata de Fisher ( $p = 0,74$ ). O posto médio, em termos de frequência de uso, é de 2,16.

Durante a leitura de um texto, podem surgir situações em que há necessidade de buscar informações em outros textos. Assim, algumas leituras podem requerer a busca de outros textos para algum esclarecimento. Vinte e nove participantes, sendo 13 mestrandos e 16 doutorandos, informaram utilizar esse procedimento de leitura. Os grupos de estudantes praticamente não se diferenciam quanto ao uso desse modo de leitura

( $\chi^2 = 0,08$ ). O posto médio atribuído é 2,48, sugerindo ser o modo de leitura menos frequentemente empregado por esses estudantes.

Somente dois participantes, estudantes de doutorado, informaram utilizar também outras maneiras de proceder à leitura de um texto. São respostas que indicam modos muito particulares de realizar as leituras, empregados em algumas situações especiais.

Dependendo da natureza do texto, os estudiosos retornam repetidas vezes a ele. Indagados sobre isso, todos os participantes informaram que, se o texto trata de assunto da maneira que lhes interessa, retornam à sua leitura em outras ocasiões. Embora certamente fosse difícil estabelecer uma estimativa, foi solicitado que apontassem um número aproximado de vezes que costumam retornar à leitura de tal tipo de texto. As respostas variam de uma a nove releituras, com a média 2,8. Essas releituras costumam ser feitas na íntegra, segundo 13 participantes, ou apenas das partes que interessam, segundo 47 participantes.

Os resultados encontram-se na Tabela 7. Há proporcionalmente mais doutorandos que retornam à leitura do mesmo texto na íntegra do que alunos do mestrado, mas essa diferença não chega a ser estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 3,71$ ;  $p > 0,05$ ).

Tabela 7 Modos de releitura de textos importantes.

| Modos de releitura        | Mestrandos |      | Doutorandos |      | Total |      |
|---------------------------|------------|------|-------------|------|-------|------|
|                           | Freq       | %    | Freq        | %    | Freq  | %    |
| Na íntegra                | 03         | 05,0 | 10          | 16,7 | 13    | 21,7 |
| Apenas partes importantes | 25         | 41,7 | 22          | 36,7 | 47    | 78,3 |

Fonte: elaboração própria.

### Considerações finais

Usando uma versão eletrônica de questionário como instrumento de coleta para pesquisa, programado de modo a evitar que fossem inutilizados os dados em razão de “erros” de resposta, este estudo apresentou um levantamento de hábitos de pesquisa bibliográfica em periódicos, por parte de alunos de um curso de pós-graduação em Educação. Comparações foram feitas entre mestrandos e doutorandos. Um resultado particularmente interessante foi obtido em relação a diferentes tipos de artigos examinados. Na lista de diferentes tipos de artigos, inclui-se artigo metodológico ou técnico. Conforme evidencia a Tabela 2, esse tipo de artigo costuma ser analisado por 38 participantes do total de 53 que informaram realizar a busca diretamente em periódicos.

Uma das poucas diferenças entre o grupo de mestrandos e o de doutorandos, no comportamento de busca de informações para a realização da pesquisa bibliográfica, ocorre com relação ao uso de artigos metodológicos. Há significativamente mais doutorandos que examinam esse tipo de artigo quando realizam pesquisa bibliográfica diretamente em periódicos, comparativamente aos mestrandos ( $\chi^2 = 4,61$ ;  $p < 0,05$ ).

Nosso convívio com orientadores do curso de pós-graduação em Educação permite-nos ver que é uma constatação recorrente a dificuldade dos mestrandos com questões metodológicas de pesquisa. É propósito precípua do curso de pós-graduação *stricto sensu* a formação de pesquisador. Assim, o resultado encontrado pode estar anunciando uma importante aprendizagem que ocorre no decorrer do curso de pós-graduação, levando os estudantes em nível de doutorado a valorizarem e buscarem artigos que tratam de questões metodológicas mais do que os de mestrado.

Algum apoio para essa interpretação pode ser encontrado nos dados descritos na Tabela 3. Para os doutorandos, a parte do relato de pesquisa considerada mais importante é a descrição do método (posto médio = 2,85), ao passo que, para os mestrandos, essa parte é apenas a quarta mais valorizada (posto médio = 3,50). No conjunto, as diferentes partes do relato de pesquisa não são valorizadas na mesma ordem por mestrandos e doutorandos ( $\rho = 0,11$ ;  $p > 0,05$ ).

Outro achado interessante diz respeito à maior valorização dada pelos participantes a artigos de revisão crítica e de ensaio teórico, comparativamente aos relatos de pesquisa, conforme a Tabela 2. Os artigos de revisão crítica e de ensaio teórico, ainda que tratem de dados conflitantes, podem se apresentar aos participantes do presente estudo como textos sistematizados e organizados com um corpo teórico consistente, mais do que os artigos de relato de pesquisa.

Havíamos verificado também (OMOTE; PRADO; CARRARA, 2003) que os livros se constituem em fontes de pesquisa mais frequentemente utilizadas e mais valorizadas pelos estudantes de pós-graduação em educação. Esse resultado é coerente com a maior valorização dada aos artigos de revisão crítica e de ensaio teórico.

Pesquisas mais recentes também confirmam essa preferência entre os integrantes deste mesmo grupo de pós-graduandos. A análise de citações de 187 dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 1999 e 2004 no programa de pós-graduação em Educação revelou que essa área apresenta uma maior variedade de tipos de fontes citadas, 12 ao todo, em comparação com as demais áreas analisadas. Os quatro tipos de fonte mais citados são: livro e/ou capítulo de livro, com 75% citações (de um total de 1344 citações); o artigo de periódico aparece em 17% das citações; teses e/ou dissertações em 5%; e anais de evento em 3% das citações (OLIVEIRA; SILVA, 2006).

Em outra pesquisa (SILVA, 2009), o periódico aparece em terceiro lugar na preferência das fontes utilizadas pelos pós-graduandos da área de humanidades e ciências sociais para a construção de seus projetos de pesquisa, atrás do livro e da internet.

Tais resultados podem ser particularidades da área de humanidades e de ciências sociais pela natureza crítica e polêmica das discussões teóricas. Noronha (1998) identificou, em dissertações e teses da área de Saúde Pública, que os artigos de periódicos eram as fontes mais frequentemente utilizadas. Não informou que tipo de artigos era mais frequentemente utilizado por mestrandos e doutorandos dessa área. Os artigos que relatam pesquisas empíricas podem ter sido mais frequentemente utilizados por aqueles estudantes.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se aventar a hipótese de que os nossos participantes, estudantes de pós-graduação em Educação, preferem textos com conhecimentos relativamente sistematizados a relatos de pesquisa, os quais podem se apresentar a esses leitores como textos relativamente desorganizados.

Essa preferência pode estar relacionada ao problema pesquisado ou ao tipo de pesquisa. Talvez uma pesquisa teórica, de cunho reflexivo, conduza o estudante a mais ou menos naturalmente buscar textos que trazem conhecimentos relativamente sistematizados acerca do problema da pesquisa. Essa preferência também pode estar relacionada à concepção que o estudante tem da pesquisa bibliográfica ou da fundamentação teórica. São questões que recomendam novas investigações.

## Agradecimentos

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/Fapesp (processo 00/05449-6), à qual registramos os nossos agradecimentos.

## Referências

BARRET, A. The information-seeking habits of graduate student researchers in the humanities. *The Journal of Academic Librarianship*, v. 31, n. 4, p. 324-331, 2005.

BANO, C.; KOSTAGIOLAS, P. A.; OLENOGLOU, A.-M. The reading behavioural patterns of the Ionian University graduate students: Reading policy of the Greek academic libraries. *Library management*, v. 29, n. 6/7, p. 489-503, 2008.

CALVA GONZÁLEZ, J. J. O comportamiento en la búsqueda de información de los investigadores del área de humanidades y ciencias sociales. *Investigación Bibliotecológica*, v. 13, n. 27, p. 11-40, 1999.

- CAVALCANTE, L. E. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 2, n. 2, jul. 2007. ISSN 1980-6949. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/17>. Acesso em: 7 set. 2022.
- CLAUSEN, H. Online, CD-ROM and Web: is it the same difference? *Aslib Proceedings*, v. 49, n. 7, p. 177-183, 1997.
- FISHER, R. L. Reading and reviewing research: Tips for the informed consumer. *Families in Society*, v. 81, n. 2, p. 211-213, 2000.
- GARCIA, R. M.; SILVA, H. de C. O comportamento do usuário final na recuperação temática da informação: um estudo com pós-graduandos da Unesp de Marília. *DataGramaZero*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, 2005. Disponível em: [http://www.dgz.org.br/jun05/Art\\_02.htm](http://www.dgz.org.br/jun05/Art_02.htm). Acesso em: 11 ago. 2005.
- KING, D. W.; TENOPIR, C.; CLARKE, M. Measuring total readings of journal articles. *D-Lib Magazine*, v. 12, n. 10, 2006. Disponível em: <http://www.dlib.org/dlib/october06/king/10king.html>. Acesso em: 7 set. 2022.
- MEADOWS, A. J. *A Comunicação científica*. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.
- MUELLER, S. M. A publicação da ciência: áreas científicas e seus canais preferenciais. *DataGramaZero*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2005. Disponível em: [http://www.dgz.org.br/fev05/Art\\_02.htm](http://www.dgz.org.br/fev05/Art_02.htm). Acesso em: 11 ago. 2005.
- NEDERHOF, A. J. Bibliometric monitoring of research performance in the Social Sciences and the Humanities: a review. *Scientometrics*, v. 66, n. 1, p. 81-100, 2006.
- NORONHA, D. P. Análise das citações das dissertações de mestrado e teses de doutorado em Saúde Pública (1990-1994): estudo exploratório. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 66-75, 1998.
- OLIVEIRA, E. F. T.; SILVA, H. de C. Análise de citações: um cotejo entre as dissertações dos alunos de pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas na Unesp de Marília. In: ENCUESTRO DE EDUCADORES E INVESTIGADORES EN BIBLIOTECOLOGÍA, ARCHIVOLOGIA, CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA DOCUMENTACIÓN DE IBEROAMÉRICA Y EL CARIBE, 7., 2006, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2006. CD-ROM.
- OMOTE, S.; PRADO, P. S. T.; CARRARA, K. O uso de fontes de referência na pesquisa bibliográfica por alunos de pós-graduação em Educação. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2003.

OMOTE, S.; PRADO, P. S. T.; CARRARA, K. Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 3, p. 397-405, 2005.

ONDRUSEK, A. L. The attributes of research on end-user online searching behaviour: a retrospective review. *Library & Information Science Research*, v. 26, p. 221-265, 2004.

SILVA, H. de C. *O comportamento do usuário na busca e recuperação de informações: estudo longitudinal com pós-graduandos da Unesp de Marília*. Relatório apresentado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2009.

TENOPIR, C. *et al.* Scholarly E-reading patterns in Australia, Finland, and the United States: A Cross Country Comparison. In: WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS, 74 TH IFLA General Conference and Council, 2008, Quebec. *Papers...* Quebec, IFLA, 2008. Disponível em: [http://origin-archive.ifla.org/IV/ifla74/papers/160-Tenopir\\_Wilson\\_Vakkari\\_Talja\\_King-en.pdf](http://origin-archive.ifla.org/IV/ifla74/papers/160-Tenopir_Wilson_Vakkari_Talja_King-en.pdf). Acesso em: 7 set. 2022.

TENOPIR, C. *et al.* Variations in article seeking and reading patterns of academics: What makes a difference? *Library & Information Science Research*, v. 31, n. 3, p. 139-148, 2009. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0740818809000516>. Acesso em: 7 set. 2022.



# Algumas possibilidades de uso da fotografia como recurso de pesquisa em Educação Especial<sup>1</sup>

O desenvolvimento de pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, incluindo a Educação e a Educação Especial, depende, em grande extensão, das interações entre o pesquisador e o objeto da investigação, comumente representado por pessoas, grupos e comunidades. Essas relações interpessoais são propositadas e muitas vezes relativamente planejadas, visando à obtenção de um conjunto de informações requeridas para esclarecer o problema da pesquisa.

A visão e a audição desempenham um importante papel nessa interação, para a obtenção de dados da pesquisa. São fundamentais não só para o registro de informações, mas também para a organização e apresentação de uma situação experimental na qual os dados são coletados. Inúmeros recursos vêm sendo desenvolvidos para aperfeiçoar as técnicas de investigação. Também são empregados com proveito os recursos desenvolvidos para outros fins. Um desses recursos é a fotografia. O presente texto se ocupará da utilização de recursos de fotografia em pesquisas científicas, particularmente na área da Educação Especial.

Em algumas áreas, como a Antropologia, já de longa data a fotografia é amplamente empregada na realização de pesquisas, muitas vezes em complementação à observação visual e entrevistas. A fotografia pode ser usada como confirmação visual de algo descrito verbalmente ou como registro de alguma coisa que o pesquisador não compreendeu, para ser esclarecida posteriormente, talvez com a ajuda de informante nativo. Pode, ainda, revelar conteúdos não verbais da cultura. As várias possibilidades de uso da fotografia em Antropologia estão descritas por Collier Jr. (1973).

Na área da Educação Especial, em particular no estudo das reações psicossociais face ao rótulo ou à condição de deficiência, temos empregado a fotografia, com proveito, para a apresentação de estímulos.

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S. Algumas possibilidades de uso da fotografia como recurso de pesquisa em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). *Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 53-61.

Descrever-se-ão, a seguir, alguns dos estudos nos quais a fotografia foi utilizada com tal finalidade.

A polêmica em torno da questão da rotulação de pessoas deficientes ocupou, no passado recente, um espaço razoável nas discussões ocorridas em contextos acadêmicos e profissionais. A rotulação era criticada, argumentando-se que as relações sociais mantidas pela criança rotulada poderiam sofrer efeitos negativos por um longo período (BARTEL; GUSKIN, 1980; DUNN, 1968; JONES, 1972). Entretanto, MacMillan, Jones e Aloia (1974) não encontraram, em sua revisão da literatura especializada, evidências conclusivas de efeitos deletérios e duradouros da rotulação.

Na verdade, o rótulo em si não pode trazer nem malefício nem benefício à pessoa rotulada. Pode exercer efeitos sobre a percepção ou julgamento de outras pessoas acerca da pessoa rotulada. Estas pessoas, em função da sua interpretação do significado do rótulo, podem apresentar reações que podem resultar em algum prejuízo ou benefício para a pessoa rotulada. É nessa perspectiva que foi realizado um estudo experimental, no qual foram utilizadas fotografias de crianças, como meios de apresentação de parte do material experimental (OMOTE, 1983).

Nesse estudo, foi investigado o efeito que o rótulo *deficiente mental* pode exercer sobre a percepção de estados emocionais em faces apresentadas por meio de fotografias. Participaram do estudo 148 estudantes universitários dos cursos de Psicologia, Serviço Social, Pedagogia e Letras, de ambos os sexos. Cada sujeito recebeu fotografia de um menino, aparentando de 7 a 10 anos de idade cronológica, acompanhada de um texto que descrevia a criança da fotografia. Fotografias de vários meninos e duas versões de texto descritivo foram utilizadas. Uma das versões caracterizava a criança como sendo deficiente mental, e a outra, normal. A tarefa dos sujeitos consistia em identificar, por meio de duas escalas – uma de seis estados emocionais e outra de 30 estados subjetivos –, a emoção expressa na face da criança. As mesmas fotografias foram acompanhadas tanto do texto que caracterizava a criança como deficiente mental quanto daquele que a caracterizava como normal.

Os resultados mostraram efeitos expressivos do rótulo *deficiente mental* sobre a percepção de emoções. Quando as crianças das fotografias eram caracterizadas como deficientes mentais, os sujeitos identificaram, na expressão facial delas, muito menos *felicidade* e *interesse* e muito mais *tristeza*, *medo*, *desprezo* e *raiva*, do que quando as mesmas fotografias eram acompanhadas da versão do texto que caracterizava as crianças como normais. Na escala de estados subjetivos, a identificação de estados considerados positivos ocorreu muito menos e a de estados negativos ocorreu muito mais na condição em que as crianças eram caracterizadas como deficientes mentais do que naquela em que eram caracterizadas como normais.

Na replicação desse estudo, realizada 11 anos depois, os efeitos do rótulo de deficiente foram evidenciados, porém em extensão visivelmente menor que no estudo anterior (OMOTE, 1994a). Os dados do estudo inicial foram coletados em 1981 e 1982, e os da replicação, em 1993. A diminuição nos efeitos do rótulo de deficiente sobre a percepção de estados emocionais, do primeiro para o segundo estudo, alerta para uma importante questão.

Os fenômenos de natureza psicossocial tratados como partes integrantes do fenômeno das deficiências, como a percepção e o julgamento acerca das deficiências ou das pessoas deficientes, apresentam uma dinâmica própria que pode produzir mudanças expressivas no decorrer de um período relativamente curto. Na década de 1980, talvez em parte como resultado da campanha desenvolvida durante o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981), parecem ter ocorrido mudanças expressivas na imagem social do deficiente. A deficiência e o deficiente passaram a comparecer na mídia paulatina e progressivamente nesse período. A presença mais constante da deficiência e do deficiente na vida das pessoas em geral pode ter reduzido o impacto que o rótulo causava nelas.

Nesse sentido, a perspectiva social de estudo da deficiência necessita atualizar as investigações na extensão em que ocorrerem mudanças sociais que, de alguma forma, guardam relação com a temática da deficiência.

Em outro conjunto de estudos por nós desenvolvidos, investigamos algumas possíveis relações entre a atratividade da face e o julgamento que as pessoas fazem acerca das deficiências e pessoas deficientes. Há um número bastante extenso de estudos sobre a relação entre a aparência física de uma pessoa e a percepção que as outras têm acerca dela. Dentro dessa tradição, destacam-se especialmente as investigações sobre os efeitos das características faciais de uma pessoa sobre a percepção e julgamento acerca dela, certamente por se constituir a face como um item de extrema relevância para a ocorrência e a manutenção de relações interpessoais (ARGYLE, 1976).

Dentre as várias características faciais que têm sido estudadas, tais como a expressão facial de emoções (EKMAN; FRIESEN, 1975; SILVA, 1987), o tamanho da pupila (HESS, 1965; HESS; PETROVICH, 1978; OTTA, 1983) e a direção do olhar (COOK, 1977; KENDON, 1967), o nosso interesse recaiu sobre a atratividade facial.

A atratividade física facial (AFF), como temos preferido chamar, já foi amplamente investigada em vários contextos sociais. Pode influenciar a avaliação da competência acadêmica e social que os professores fazem de seus alunos (CLIFFORD; WALSTER, 1973; KENEALY; FRUDE; SHAW, 1988), bem como a decisão de encaminhamento de alunos a classes especiais, por parte dos professores (ROSS; SALVIA, 1975) ou até dos psicólogos escolares (ELOVITZ; SALVIA, 1982).

No contexto de estudo de desvios sociais, foi demonstrada também a ocorrência da associação que as pessoas fazem entre a baixa AFF e a posse de alguma condição desviante, como distúrbios psicológicos (JONES; HANSSON; PHILLIPS, 1978), epilepsia (HANSSON; DUFFIELD, 1976) e homossexualidade (UNGER; HILDERBRAND; MADAR, 1982). Em todos esses estudos, os estímulos, representados pelas faces de pessoas, com a AFF variável, foram apresentados por meio de fotografias.

Inspirados nesses e noutros estudos que demonstraram inequivocamente os efeitos da AFF de uma pessoa sobre o julgamento dos outros acerca dela, iniciamos, em meados da década de 80 do século passado, um extenso projeto com vistas a estudar o fenômeno da AFF, com destaque especial para seus efeitos sobre a percepção de outras características da pessoa. Para tanto, coletamos fotografias de 3 x 4 cm em preto e branco, do tipo que era usado em documentos, junto a alguns estúdios de fotografia. Tendo reunido uma grande quantidade de fotografias, foram inicialmente realizados estudos para a avaliação da AFF de crianças, usando como estímulos as fotografias.

Inicialmente, foram selecionadas fotografias de 69 meninos e de 61 meninas, brancos e aparentando idade cronológica em torno de 7 a 10 anos, sem nenhuma emoção evidente expressa na face, sem qualquer tipo de adereço e sem qualquer deformidade na face. Utilizando o método de classificação da psicofísica clássica, foi desenvolvido um procedimento para a avaliação da AFF dessas crianças (OMOTE, 1991a). A partir dessa avaliação, foram selecionadas 15 fotografias de meninos e 15 de meninas, sendo, para cada gênero, cinco de alta atratividade, cinco de atratividade mediana e cinco de atratividade baixa.

A eficácia dessas 30 fotografias, como estímulos para a apresentação de faces com variação no grau de atratividade física, foi testada em um estudo realizado com 34 estudantes de um curso de Pedagogia (OMOTE, 1991b).

Os resultados demonstraram que os sujeitos atribuíram significativamente menos qualidades negativas às crianças com alta AFF do que às de atratividade mediana. Estas, por sua vez, receberam significativamente menos qualidades negativas que as de atratividade baixa. Os resultados encontrados sugeriram que os três níveis de AFF são suficientemente diferenciados um do outro para exercerem efeitos diferenciais claros sobre a percepção social. Assim, essas 30 fotografias passaram a ser utilizadas como estímulos para a apresentação de faces de crianças com diferentes graus de atratividade física.

Junto do desenvolvimento de procedimento de avaliação da AFF, foi realizado o estudo da fidedignidade da sua percepção (OMOTE, 1994b). Foram obtidas correlações altamente significantes entre as avaliações da AFF realizadas por três diferentes grupos, demonstrando se tratar de um

fenômeno com certa generalidade. Em situação de reavaliação da AFF das mesmas fotografias, por um mesmo grupo de sujeitos, com um intervalo de 10 meses, também foi encontrada correlação altamente significativa entre a primeira e a segunda avaliação, revelando a estabilidade temporal do fenômeno.

Com as fotografias de crianças, com a AFF devidamente avaliada, procuramos esclarecer um problema que de longa data vínhamos observando. Ficávamos intrigados com a perplexidade que muitas pessoas demonstravam quando encontravam uma criança deficiente e bonita. Era como se, na concepção dessas pessoas, existisse alguma associação entre a feiura e a deficiência, de modo a lhes causar uma desconfortável dissonância quando se defrontavam com uma criança deficiente que não fosse feia.

Assim, foi realizado um estudo com 92 estudantes de um curso de Pedagogia, utilizando aquelas 30 fotografias de meninos e de meninas, com a AFF alta, mediana e baixa (OMOTE, 1993, 1994c). Os sujeitos receberam três fotografias ou de meninos ou de meninas, sendo uma de cada nível de AFF, junto de um texto de descrição de uma criança. A sua tarefa consistia em identificar, dentre as três fotografias, aquela da criança que correspondia à descrição. Havia quatro versões desse texto, caracterizando a criança como deficiente mental, deficiente auditiva, deficiente física ou normal.

Os resultados encontrados apoiaram fortemente a hipótese de que as crianças com AFF baixa seriam identificadas como deficientes mais do que as de atratividade alta. Quando a descrição caracterizava a criança como deficiente mental, deficiente auditiva ou deficiente física, a fotografia mais frequentemente escolhida foi a de criança com baixa AFF, e a menos frequentemente escolhida foi a de alta AFF.

As diferenças nas frequências de escolha são estatisticamente significantes nas três condições de descrição da criança como deficiente. Já quando a descrição caracterizava a criança como sendo normal, a escolha recaiu predominantemente sobre a fotografia de criança com atratividade alta e menos sobre a de atratividade baixa.

Embora a diferença nas frequências de escolha não chegasse a ser estatisticamente significativa, é visível certa preferência pela fotografia com atratividade alta, quando a descrição era de criança normal: de 46 escolhas, 22 recaíram sobre a fotografia de atratividade alta, 15 sobre a de atratividade mediana, e 9 sobre a de atratividade baixa.

Na concepção dessas pessoas, a deficiência e a feiura parecem estar estreitamente associadas. A realidade, entretanto, pode revelar uma situação não esperada: a coocorrência de beleza e deficiência em uma mesma pessoa. Ao se defrontarem com uma criança bonita e deficiente, muitas pessoas demonstram perplexidade e desconforto. A realidade não congruente com a sua “teoria” pode lhes causar um estado psicologicamente desconfortável, a dissonância cognitiva (FESTINGER, 1975). Surge aí uma

interessante questão quanto à maneira como essas pessoas procuram solucionar essa incongruência.

A negação da deficiência dessa criança pode ser uma boa solução, mas muitas vezes a evidência da deficiência é irrecusável dada a alta visibilidade do comprometimento. Podem ocorrer, na percepção das pessoas, relativamente poucas situações de coocorrência de atratividade alta e comprometimento pouco visível. Quando o comprometimento não é de alta visibilidade, a alta atratividade simplesmente pode levar as pessoas a não perceberem a criança como sendo deficiente.

Outra possibilidade é a de a caracterização negativa da criança prejudicar a avaliação da sua AFF. Uma criança percebida como deficiente pode ter a sua face avaliada como tendo baixa atratividade. Essa hipótese não encontrou suporte no estudo em que 100 sujeitos avaliaram a AFF de crianças apresentadas como sendo deficientes mentais, deficientes auditivas, deficientes físicas, superdotadas ou normais (OMOTE, 1993). Os resultados sugeriram que a caracterização das crianças não influenciou sobre a avaliação da sua AFF.

Admitida a realidade da coocorrência de deficiência e beleza, em uma mesma criança, já que o comprometimento é de alta visibilidade e a avaliação da AFF não é prejudicada pela sua condição de deficiente, talvez a dissonância possa ser reduzida se puder ser atribuída à criança deficiente e de alta atratividade alguma capacidade especial, talvez não prevista em uma criança deficiente e de baixa atratividade ou apresentada por esta em magnitude inferior à daquela. Uma capacidade poderia ser a de minimização da sua deficiência, isto é, a capacidade de tirar proveito das oportunidades terapêuticas e educacionais para a superação das suas limitações e aproximar-se dessa maneira da normalidade.

Essas ponderações e algumas indicações encontradas na literatura especializada levaram-nos a realizar um estudo com o propósito de verificar se haveria, na percepção das pessoas, alguma relação entre a AFF de crianças identificadas como deficientes e a previsão de resultados do atendimento especializado delas (OMOTE, 1997).

Cinquenta estudantes de cursos de Pedagogia e de Fonoaudiologia receberam três fotografias, de meninos ou de meninas, variando em AFF, junto de uma descrição das crianças, que as caracterizava como tendo alterações expressivas na linguagem oral, em decorrência da perda moderada da audição, razão por que recebiam tratamento fonoaudiológico. A tarefa dos sujeitos consistia em indicar, dentre as três crianças, aquela que teria melhor progresso no tratamento.

Tanto para os meninos quanto para as meninas as escolhas recaíram mais frequentemente sobre a criança de alta atratividade. De 50 escolhas nas fotografias de meninos, 26 recaíram sobre a criança de alta atrativi-

dade, e apenas cinco, sobre a de baixa atratividade. Para as fotografias de meninas, 28 escolhas recaíram sobre a criança de alta atratividade, e apenas 5, sobre a de baixa atratividade. As diferenças na frequência de escolha das fotografias de diferentes graus de AFF são estatisticamente significantes tanto para os meninos quanto para as meninas.

Os resultados dão suporte para a hipótese de que, uma vez reconhecida a deficiência de uma criança com alta atratividade, se pode esperar dela capacidade de tirar proveito dos serviços especializados mais do que de uma criança deficiente com baixa atratividade. Na verdade, essa solução encontrada para aquela dissonância cognitiva pode ter, em última instância, o sentido próximo do de negação da deficiência. Alguém que tira bom proveito das oportunidades terapêuticas e educacionais pode se aproximar da normalidade, mas quem não é capaz de tirar o mesmo proveito de tais oportunidades permanece estabilizado na condição de deficiente.

Essa amostra de estudos realizados para a investigação dos efeitos do rótulo de “deficiente” e da AFF sobre a percepção e julgamento de outras qualidades da pessoa dá uma ideia da possibilidade de uso de fotografias para a apresentação de estímulos. Mesmo com recursos avançados de registro contínuo de imagens em movimento, há situações em que esse movimento precisa ser congelado para o seu estudo. Os estudos realizados na área de expressão facial e de expressão de estados emocionais sugerem que a AFF pode se modificar conforme os movimentos da expressão facial. Nesse sentido, a fotografia acaba sendo um recurso mais adequado que o registro em videoteipe.

Mesmo quando uma sequência de movimentos pode ser interessante, como estímulos a serem apresentados, a fotografia que congela a imagem em movimento, em momentos adequados, pode ser usada com proveito, dada a economia de tempo. Assim, Clavísio (1993) utilizou slides para apresentar as várias etapas de desenvolvimento de dez funções executadas na fabricação de calçados. Em vez de registrar continuamente toda a cadeia de atividades realizadas na execução de uma função, a autora registrou, em imagem congelada de slides, os momentos relevantes dessa cadeia.

Esses slides foram utilizados junto da gravação da narração que descrevia a etapa representada na fotografia, como parte da atividade de informação ocupacional aos deficientes em processo de reabilitação profissional. O estudo realizado por Clavísio (1993) demonstrou que os deficientes informados por meio desse material audiovisual tiveram mais facilidade em conhecer e descrever as funções envolvidas na fabricação de calçados do que aqueles informados por procedimento convencional da instituição que realizava a reabilitação profissional. Bastante notável foi a redução drástica no tempo gasto na etapa de informação ocupacional, com o uso de material audiovisual.

A eficácia de fotografias, como estímulos representativos de uma cadeia de acontecimentos, depende, como bem apontou Collier Jr. (1973), da observação detalhada e criteriosa do pesquisador. Cabe apenas a ele a decisão quanto ao momento a ser congelado em imagem fotográfica. Um bom equipamento não basta; ele é apenas um recurso auxiliar.

Os estudos brevemente descritos aqui sugerem um amplo uso da fotografia como recurso de pesquisa, na constituição e apresentação de situações experimentais, bem como no registro de imagens na coleta de dados. Além dessas possibilidades, a fotografia pode ser usada também como uma forma de expressão dos sujeitos. Assim, por meio de fotografias, os sujeitos podem fornecer a sua resposta face a uma situação experimental colocada.

Todas essas alternativas de uso podem ser especialmente potencializadas agora, com o advento da fotografia digital de qualidade cada vez melhor e com ampla possibilidade de edição da imagem, por meio de recursos de computação gráfica. Enfim, a um velho mas inesgotável recurso de fotografia, emprestam-se novas perspectivas de uso.

## Referências

- ARGYLE, M. *A Interação Social: relações interpessoais e comportamento social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- 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.
- CLAVÍSIO, M. C. S. D. M. *Audiovisual para Informação Ocupacional do Deficiente, na Área de Fabricação de Calçados*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.
- CLIFFORD, M. M.; WALSTER, E. The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education*, n. 46, p. 248-258, 1973.
- COLLIER JR., J. *Antropologia Visual: a fotografia como método de pesquisa*. São Paulo: EPU/Edusp, 1973.
- COOK, M. Gaze and mutual gaze in social encounters. *American Scientist*, n. 65, p. 328-333, 1977.
- DUNN, L. M. Special Education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, v. 35, p. 5-22, 1968.
- EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. *Unmasking the Face*. Nova Jersey: Prentice Hall, 1975.
- ELOVITZ, G. P.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in the judgments of school psychologists. *Journal of School Psychology*, n. 20, p. 339-345, 1982.

- FESTINGER, L. *Teoria da Dissonância Cognitiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- HANSSON, R. O.; DUFFIELD, B. Physical attractiveness and the attribution of epilepsy. *Journal of Social Psychology*, n. 99, p. 233-240, 1976.
- HESS, E. H. Attitude and pupil size. *Scientific American*, n. 212, p. 46-54, 1965.
- HESS, E. H.; PETROVICH, S. B. Pupillary behavior in communication. In: SIEGMAN, A. W.; FELDSTEIN, S. (ed.). *Nonverbal Behavior and Communication*. Hillsdale: Erlbaum, 1978.
- JONES, R. L. Labels and stigma in special education. *Exceptional Children*, v. 38, p. 553-564, 1972.
- JONES, W. H.; HANSSON, R. O.; PHILLIPS, A. L. Physical attractiveness and judgments of psychopathology. *Journal of Social Psychology*, n. 105, p. 79-84, 1978.
- KENDON, A. Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, n. 26, p. 22-47, 1967.
- KENEALY, P.; FRUDE, N.; SHAW, W. Influence of children's physical attractiveness on teacher expectation. *Journal of Social Psychology*, n. 128, p. 373-383, 1988.
- 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.
- OMOTE, S. Atratividade física facial e percepção de deficiências. *Didática*, v. 29, p. 115-124, 1994a.
- OMOTE, S. Atratividade física facial e prognóstico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n. 1, p. 113-117, 1997.
- OMOTE, S. Avaliação de atratividade física facial: delineamento de um procedimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 3, n. 7, p. 285-294, 1991a.
- OMOTE, S. Diferentes caracterizações da criança e a avaliação da atratividade física facial dela. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 23., 1993, Ribeirão Preto. *Resumos de Comunicações Científicas*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993. p. 264.
- OMOTE, S. Efeitos da atratividade física facial de crianças sobre a percepção de outras qualidades delas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 3, n. 7, p. 295-302, 1991b.
- OMOTE, S. Efeitos de um rótulo verbal estigmatizante sobre a percepção de emoções. *Revista Marco*, v. 4, n. 4, p. 89-103, 1983.
- OMOTE, S. Fidedignidade na percepção da atratividade física facial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 10, n. 2, p. 143-157, 1994b.

OMOTE, S. Rótulo verbal e percepção de emoções. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 24., 1994, Ribeirão Preto. *Comunicações Científicas*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1994c. p. 445.

OTTA, E. Expressão facial e tamanho da pupila. *Psicologia*, n. 9, p. 19-33, 1983.

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

SILVA, A. A. *Julgamento de Expressões Faciais de Emoções: Fidedignidade, Erros mais Frequentes e Treinamento*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

UNGER, R. K.; HILDERBRAND, M.; MADAR, T. Physical attractiveness and assumptions about social deviance: Some sex-by-sex comparisons. *Personality and Social Psychology Bulletin*, n. 8, p. 293-301, 1982.



# Avaliação de atratividade física facial: delineamento de um procedimento<sup>1,2</sup>

## Introdução

A aparência física de uma pessoa é uma característica altamente proeminente e imediatamente acessível a outros em situação de percepção e relação interpessoal. Dentre diversos aspectos físicos visíveis, a atratividade física facial desempenha uma importante função informativa, influenciando acentuadamente a percepção que se tem da pessoa.

No estudo da atratividade física facial (AFF), a questão “quem é a pessoa atraente?” só pode ter sentido se a resposta for buscada na audiência que a considera atraente. Na quase totalidade dos estudos realizados nessa área, o grau de atratividade de uma pessoa é avaliado por juízes.

Os estímulos utilizados em estudos sobre efeitos da atratividade são, na grande maioria das investigações, fotografias de face de pessoas. Algumas vezes, têm sido utilizados estímulos apresentados por meio de videotape, e outras vezes são estudados efeitos da AFF da pessoa com a qual os sujeitos interagem em situação experimental de realização de alguma tarefa.

A avaliação da AFF é feita, em geral, utilizando juízes do sexo masculino e do sexo feminino, que classificam fotografias no contínuo atraente-não atraente. Os resultados encontrados têm mostrado que existe uma alta correlação entre as avaliações feitas por juízes do sexo masculino e do sexo feminino (BERSCHIED; WALSTER, 1974; REIS; NEZLEK; WHEELER, 1980; REIS *et al.*, 1982; UNGER; HILDERBRAND; MADAR, 1982).

O estudo de Cross e Cross (1971) forneceu resultado diferente. Esses autores estudaram os efeitos da idade, sexo e raça sobre a AFF. Não houve qualquer efeito devido à idade do juiz, mas o sexo e a raça do juiz exerceram efeitos sobre a avaliação da atratividade.

---

1 Texto original: OMOTE, S. Avaliação da atratividade física facial: delineamento de um procedimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 7, n. 3, p. 285-294, 1991. ([Link externo](#)).

2 O autor contou com Bolsa de Pesquisador Visitante do CNPq. Endereço: Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Caixa Postal 420, 17500 – Marília, SP.

Quanto à idade dos juízes, diversos estudos têm demonstrado que esta não afeta a avaliação da AFF (ADAMS, 1977; CAVIOR; LOMBARDI, 1973; CROSS; CROSS, 1971; DION, 1973; DION; BERSCHIED, 1974). Há alguma indicação de que crianças, aos 6 anos, apresentam um padrão de avaliação da AFF semelhante ao dos adultos.

Os estudos têm também mostrado que as fotografias de mulheres costumam ser avaliadas como sendo significativamente mais atraentes que as de homens, sendo essa diferença mais acentuada na avaliação de juízes do sexo feminino que na de juízes do sexo masculino (MORSE *et al.*, 1974; REIS; NEZLEK; WHEELER, 1980; REIS *et al.*, 1982).

Esses e outros estudos sugerem que a situação mais bem conhecida e controlada para se estudar a AFF e seus efeitos sobre percepção e relação interpessoal é aquela na qual a pessoa-estímulo é apresentada por meio de fotografias contendo apenas a cabeça e o pescoço (eventualmente os ombros também) vistos de frente. A AFF é avaliada por meio dessas fotografias por um grupo de juízes, frequentemente equivalentes aos sujeitos utilizados nos estudos.

A finalidade do presente estudo é a de delinear um procedimento de avaliação da atratividade física facial de crianças de ambos os sexos por meio de suas fotografias, por juízes universitários. Essa avaliação é uma etapa necessária e importante para estudos futuros que pretendam investigar efeitos da AFF sobre percepção e relações interpessoais. Em tais estudos, são necessárias, para serem utilizadas como estímulos, fotografias de faces de pessoas com diferentes graus de atratividade física devidamente avaliada por algum grupo específico de juízes.

## Método

### *Sujeitos*

Atuaram como juízes, para o julgamento de atratividade física facial de crianças por meio de fotografias, 40 estudantes de 1º e 2º ano de um Curso de Pedagogia, todos do sexo feminino, sendo 20 do período diurno e 20 do período noturno. A idade média dos sujeitos, em ambos os sub-grupos, era de 23 anos. Os sujeitos foram distribuídos em dois grupos não tanto em função de se supor a existência de diferenças significativas entre eles, com relação à avaliação da AFF de crianças, mas em função do propósito de se delinear um procedimento de avaliação da atratividade que permitisse, inclusive, comparar as avaliações de grupos diferentes de juízes.

## Material

De um conjunto de numerosas fotografias 3 x 4 cm em preto e branco, foram selecionadas as de meninos e de meninas brancos aparentando idade cronológica em torno de 7 a 10 anos, sem nenhuma emoção evidente expressa na face, sem qualquer tipo de adereço que pudesse alterar a atratividade e sem deformidades na face. Dessa triagem, feita pelo autor, resultaram fotografias de 69 meninos e 61 meninas, que foram utilizadas nesta pesquisa. Todas as fotografias continham uma numeração anotada no verso que permitia sua identificação.

## Procedimento

A avaliação da atratividade física dessas crianças foi feita em grupos de quatro sujeitos, pois havia quatro conjuntos de fotografias, sendo dois conjuntos iguais de meninos e dois conjuntos iguais de meninas. Ao serem introduzidos numa sala preparada para esse fim, os sujeitos foram instruídos a classificarem as fotografias de um determinado conjunto (de meninos ou de meninas) em cinco grupos segundo o grau de AFF, das mais bonitas às menos bonitas (ou mais feias). Ao terminar a classificação desse conjunto, o resultado foi anotado numa folha de registro, pelo autor ou por um auxiliar, registrando-se os números de identificação das fotografias de cada um dos cinco grupos de AFF. Em seguida, o sujeito devia realizar a mesma tarefa com o conjunto de fotografias de crianças do outro sexo. Assim, cada sujeito avaliou a atratividade dos meninos e das meninas, de forma que metade dos sujeitos avaliou primeiro os meninos e a outra metade avaliou primeiro as meninas. Para fins de análise estatística, foram atribuídas notas de atratividade às fotografias, correspondendo a nota 5 ao grupo de mais alto grau de atratividade e a nota 1 ao grupo de mais baixo grau de atratividade, com as notas 4, 3 e 2 sendo atribuídas aos graus intermediários de atratividade.

## Resultados e discussão

Foram calculadas duas notas médias de AFF para cada fotografia: uma a partir da avaliação dos 20 sujeitos do período diurno e outra a partir da avaliação dos 20 sujeitos do período noturno. Foram também calculados desvios-padrão para cada fotografia.

A fim de verificar se a avaliação da atratividade feita pelos sujeitos do período diurno equivalia à dos sujeitos do período noturno, as notas médias de um grupo foram comparadas com as do outro grupo, por meio do coeficiente de correlação de Spearman. Foram obtidos os coeficientes 0,94 para as fotografias de meninos e 0,92 para as fotografias de meninas. Esses coeficientes são altamente significantes ( $p < 0,001$ ).

Igualmente, foram comparados os desvios-padrão das avaliações feitas por sujeitos do período diurno com os de sujeitos do período noturno, mediante a correlação de Spearman. Foram obtidos os coeficientes 0,49 para as fotografias de meninos, significativa no nível de 0,001, e 0,36 para as fotografias de meninas, significativa no nível de 0,01.

Esses resultados, evidentemente, são mais ou menos esperados, considerando que entre os estudantes de um mesmo curso, apenas de períodos diferentes, não devem existir diferenças consideráveis no fenômeno em estudo.

A comparação das avaliações feitas pelos sujeitos de um grupo com as do outro grupo foi feita por meio do cálculo do coeficiente de correlação, pois neste estudo não se pretendia construir nenhuma espécie de escala de intervalo de AFF. Uma escala ordinal é suficiente para os propósitos de estudos futuros.

Os coeficientes de correlação significantes encontrados indicam que há consistência aceitável entre a avaliação da atratividade feita pelos sujeitos do período diurno e aquela feita pelos sujeitos do período noturno. Essa consistência refere-se à ordem em que as fotografias se colocam no contínuo atraente-não atraente, quando são consideradas as notas médias, e ao maior ou menor grau de consenso na avaliação, quando são considerados os desvios-padrão. A análise procedida mostra que os sujeitos do período diurno não se diferenciam significativamente dos do período noturno quanto a tais aspectos da avaliação da AFF.

Em vista dos resultados dessa análise, as notas dos sujeitos do período diurno e as dos sujeitos do período noturno foram reunidas para o cálculo de uma única nota média e respectivo desvio-padrão para cada uma das fotografias de 69 meninos e 61 de meninas. As fotografias foram ordenadas em função das notas médias de atratividade, conforme constam na Tabela 1.

**Tabela 1** Fotografias de meninos e meninas ordenadas da mais atraente para a menos atraente, com base na nota média de atratividade física facial.

| Fotografias de meninos |       |      |    |       |      | Fotografias de meninas |       |      |    |       |      |
|------------------------|-------|------|----|-------|------|------------------------|-------|------|----|-------|------|
| Nº                     | Média | DP   | Nº | Média | DP   | Nº                     | Média | DP   | Nº | Média | DP   |
| 38                     | 4,78  | 0,61 | 51 | 2,65  | 1,22 | 22                     | 4,15  | 0,96 | 11 | 2,83  | 0,92 |
| 05                     | 4,45  | 1,84 | 48 | 2,63  | 0,97 | 02                     | 4,10  | 1,10 | 42 | 2,77  | 1,19 |
| 04                     | 4,33  | 0,91 | 27 | 2,58  | 1,16 | 16                     | 4,03  | 1,01 | 56 | 2,73  | 1,18 |
| 30                     | 4,30  | 0,98 | 46 | 2,58  | 1,26 | 41                     | 4,00  | 1,05 | 30 | 2,67  | 0,89 |
| 29                     | 4,18  | 0,89 | 50 | 2,58  | 1,02 | 36                     | 3,98  | 1,01 | 10 | 2,65  | 1,17 |
| 58                     | 3,95  | 1,02 | 02 | 2,55  | 1,02 | 35                     | 3,95  | 1,12 | 51 | 2,63  | 0,91 |
| 68                     | 3,95  | 1,36 | 08 | 2,55  | 1,07 | 13                     | 3,95  | 0,95 | 37 | 2,58  | 1,02 |
| 26                     | 3,93  | 1,08 | 10 | 2,55  | 1,12 | 04                     | 3,90  | 1,18 | 49 | 2,56  | 1,03 |
| 24                     | 3,90  | 1,22 | 44 | 2,50  | 1,28 | 33                     | 3,88  | 1,17 | 34 | 2,53  | 1,05 |
| 62                     | 3,90  | 1,18 | 36 | 2,48  | 1,24 | 05                     | 3,80  | 1,08 | 07 | 2,51  | 1,03 |
| 25                     | 3,75  | 1,09 | 12 | 2,45  | 0,95 | 20                     | 3,80  | 1,05 | 52 | 2,50  | 1,14 |
| 37                     | 3,65  | 1,30 | 56 | 2,43  | 1,07 | 23                     | 3,80  | 1,05 | 45 | 2,45  | 0,95 |
| 54                     | 3,54  | 1,08 | 57 | 2,43  | 0,97 | 15                     | 3,70  | 1,12 | 28 | 2,43  | 1,09 |
| 09                     | 3,48  | 1,14 | 34 | 2,38  | 1,26 | 09                     | 3,68  | 1,03 | 54 | 2,36  | 0,83 |
| 11                     | 3,45  | 1,28 | 39 | 2,36  | 1,02 | 27                     | 3,60  | 1,22 | 24 | 2,33  | 1,06 |
| 17                     | 3,35  | 1,04 | 03 | 2,30  | 1,29 | 46                     | 3,53  | 1,34 | 19 | 2,23  | 1,04 |
| 41                     | 3,31  | 1,02 | 35 | 2,30  | 0,93 | 29                     | 3,50  | 1,47 | 60 | 2,10  | 1,15 |
| 61                     | 3,28  | 1,32 | 31 | 2,20  | 1,14 | 31                     | 3,48  | 1,00 | 06 | 2,05  | 1,12 |
| 18                     | 3,23  | 1,11 | 23 | 2,13  | 0,94 | 39                     | 3,48  | 1,18 | 08 | 2,05  | 0,95 |
| 49                     | 3,23  | 1,29 | 70 | 2,08  | 0,98 | 25                     | 3,46  | 1,17 | 59 | 2,05  | 1,02 |
| 01                     | 3,20  | 1,35 | 66 | 2,05  | 0,97 | 03                     | 3,43  | 1,14 | 50 | 1,90  | 0,97 |
| 42                     | 3,20  | 1,19 | 06 | 2,03  | 1,05 | 01                     | 3,40  | 1,22 | 48 | 1,83  | 0,89 |
| 53                     | 3,20  | 1,38 | 55 | 1,93  | 1,06 | 21                     | 3,23  | 1,15 | 57 | 1,83  | 0,89 |
| 45                     | 3,15  | 1,11 | 19 | 1,90  | 0,92 | 58                     | 3,23  | 1,39 | 51 | 1,78  | 0,76 |
| 14                     | 3,10  | 0,97 | 16 | 1,88  | 0,87 | 32                     | 3,18  | 1,30 | 62 | 1,75  | 0,92 |
| 63                     | 3,05  | 1,26 | 69 | 1,85  | 1,01 | 47                     | 3,15  | 1,26 | 53 | 1,70  | 0,90 |
| 60                     | 3,00  | 1,22 | 22 | 1,82  | 0,96 | 12                     | 3,13  | 1,28 | 17 | 1,68  | 0,88 |
| 21                     | 2,93  | 1,17 | 32 | 1,80  | 0,84 | 43                     | 3,13  | 1,18 | 18 | 1,65  | 0,82 |
| 07                     | 2,90  | 1,15 | 52 | 1,80  | 0,75 | 38                     | 3,03  | 0,96 | 55 | 1,33  | 0,69 |
| 13                     | 2,90  | 0,94 | 33 | 1,75  | 0,89 | 40                     | 3,00  | 1,36 | 14 | 1,18  | 0,38 |
| 59                     | 2,90  | 1,02 | 47 | 1,48  | 0,77 | 26                     | 2,98  | 1,11 |    |       |      |

Tabela 1 Continuação...

|    |      |      |    |      |      |
|----|------|------|----|------|------|
| 28 | 2,88 | 1,00 | 67 | 1,48 | 0,67 |
| 40 | 2,88 | 1,12 | 65 | 1,35 | 0,57 |
| 20 | 2,75 | 1,22 | 64 | 1,20 | 0,46 |
| 43 | 2,73 | 1,24 |    |      |      |

Fonte: elaboração própria.

O próximo passo consistiu em identificar certo número de fotografias, de meninos e de meninas separadamente, avaliadas consensualmente como tendo atratividade física facial alta, moderada e baixa, para serem utilizadas como estímulos em um próximo estudo. Cada conjunto de fotografias (de meninos ou de meninas), ordenado segundo as notas médias de atratividade física, conforme consta na Tabela 1, foi subdividido em cinco grupos de níveis de AFF, usando dois critérios: (a) o da igualdade do tamanho dos grupos e (b) o da igualdade dos intervalos de variação das notas médias nos grupos.

De acordo com o primeiro critério, cada conjunto de fotografias foi subdividido em cinco grupos, procurando manter igual o número de fotografias em cada grupo. Assim, as fotografias de meninos e de meninas foram subdivididas, separadamente por sexo, nos grupos aa, am, mm, mb, e bb, correspondendo o grupo aa às fotografias de mais alto grau de atratividade e o grupo bb às fotografias de mais baixo grau de atratividade.

O número de fotografias em cada grupo não é rigorosamente constante, tanto porque o total de fotografias não é divisível por cinco quanto porque não se pode separar em grupos diferentes as fotografias que obtiveram a mesma nota média de atratividade. Assim, o grupo aa correspondente a meninos contém 14 fotografias, conforme pode ser visto na Tabela 2, que mostra também a composição dos demais grupos de fotografias de meninos e meninas.

**Tabela 2** Subdivisão de fotografias de meninos e de meninas em cinco níveis de atividade utilizando o critério da igualdade do tamanho dos grupos.

| Fotografias de meninos |    |   | Fotografias de meninas |    |  |
|------------------------|----|---|------------------------|----|--|
| Grupos                 | N  | Fotos   | Grupos                 | N  | Fotos  |
| aa                     | 14 | 38, 5, 4, 30, 29, 58, 68, 26, 24, 25, 37, 54, 9, 62     | aa                     | 12 | 22, 2, 16, 41, 36, 35, 13, 4, 33, 5, 20, 23      |
| am                     | 14 | 11, 17, 41, 61, 18, 49, 1, 42, 53, 45, 14, 63, 60, 21   | am                     | 12 | 15, 9, 27, 46, 29, 31, 39, 25, 3, 1, 21, 58      |
| mm                     | 15 | 7, 13, 59, 28, 40, 20, 43, 51, 48, 27, 46, 50, 2, 8, 10 | mm                     | 12 | 32, 47, 12, 43, 38, 40, 26, 11, 42, 56, 30, 10   |
| mb                     | 14 | 44, 36, 12, 56, 57, 34, 39, 3, 35, 31, 23, 70, 66, 6    | mb                     | 12 | 51, 37, 49, 34, 7, 52, 45, 28, 54, 24, 19, 60    |
| bb                     | 12 | 55, 19, 16, 69, 22, 32, 52, 33, 47, 67, 65, 64          | bb                     | 13 | 6, 8, 59, 50, 48, 57, 61, 62, 57, 17, 18, 55, 14 |

Fonte: elaboração própria.

Aplicando o segundo critério, cada conjunto de fotografias foi subdividido em cinco grupos, procurando manter constantes os intervalos de variação das notas médias das fotografias desses grupos. O valor dos intervalos constantes de variação das notas médias foi calculado dividindo por 5 a amplitude total de variação das notas médias de cada conjunto de fotografias.

Assim, para as fotografias de meninos, esse intervalo de variação é de 0,716, isto é,  $(4,78-1,20)/5$ , sendo 4,78 a maior nota média de atratividade e 1,20 a menor nota média de atratividade entre as fotografias de meninos. Para as fotografias de meninas, esse intervalo é de 0,594, isto é,  $(4,15-1,18)/5$ , sendo 4,15 a maior nota média e 1,18 a menor nota média.

Assim, o grupo aa correspondente a meninos contém as fotografias com as notas médias de 4,78 a 4,06 (as de nº 38 a nº 29, na Tabela 1), conforme pode ser visto na Tabela 3, em que consta também a composição dos demais grupos de fotografias de meninos e de meninas, segundo este critério.

**Tabela 3** Subdivisão de fotografias de meninos e de meninas em cinco grupos de níveis de atratividade utilizando o critério da igualdade dos intervalos de variação das notas médias dos grupos.

| Fotografias de meninos |             |  |
|------------------------|-------------|--|
| Grupos                 | Variação    | Fotos  |
| aa                     | 4,78 a 4,06 | 38, 5, 4, 30, 29   |
| am                     | 4,05 a 3,35 | 58, 68, 26, 24, 62, 25, 37, 54, 9, 11, 17  |
| mm                     | 3,34 a 2,63 | 41, 61, 18, 49, 1, 42, 53, 45, 14, 63, 60, 21, 7, 13, 59, 28, 40, 20, 43, 51, 48 |
| mb                     | 2,62 a 1,91 | 27, 46, 50, 2, 8, 10, 44, 36, 12, 56, 57, 34, 39, 3, 35, 31, 23, 70, 66, 6, 55   |
| bb                     | 1,90 a 1,20 | 19, 16, 69, 22, 32, 52, 33, 47, 67, 65, 64                                       |
| Fotografias de meninas |             |  |
| Grupos                 | Variação    | Fotos  |
| aa                     | 4,15 a 3,56 | 22, 2, 16, 41, 36, 35, 13, 4, 33, 5, 20, 23, 15, 9, 27                           |
| am                     | 3,55 a 2,96 | 46, 29, 31, 39, 25, 3, 1, 21, 58, 32, 47, 12, 43, 38, 40, 26                     |
| mm                     | 2,95 a 2,37 | 11, 42, 56, 30, 10, 51, 37, 49, 34, 7, 52, 45, 28                                |
| mb                     | 2,36 a 1,77 | 54, 24, 19, 60, 6, 8, 59, 50, 48, 57, 61   |
| bb                     | 1,76 a 1,18 | 62, 53, 17, 18, 55, 14   |

Fonte: elaboração própria.

Sobrepondo esses dois critérios de subdivisão de cada conjunto em cinco grupos, foram escolhidas, a seguir, cinco fotografias de atratividade alta (AA), cinco de atratividade moderada (AM) e cinco de atratividade baixa (AB) dentre as 69 fotografias de meninos. Igualmente, utilizando o mesmo procedimento, foram escolhidas cinco fotografias AA, cinco AM e cinco AB dentre as 61 fotografias de meninas. Essas 30 fotografias irão constituir os estímulos a serem utilizados nos estudos futuros.

Para a escolha dessas fotografias que servirão como estímulos, foram consideradas as suas notas médias e os respectivos desvios-padrão. Para as fotografias AA, tanto de meninos quanto de meninas, simplesmente as cinco com as notas médias mais altas de cada sexo foram escolhidas, pois essas fotografias possuem também desvios-padrão pequenos. Semelhantemente, para as fotografias AB, foram escolhidas as cinco com as notas médias mais baixas de cada sexo, pois essas fotografias também possuem desvios-padrão pequenos. Todas essas fotografias pertencem aos grupos aa ou bb, de meninos ou de meninas, segundo ambos os critérios de subdivisão em grupos.

Para as fotografias AM, foram consideradas aquelas incluídas no grupo intermediário mm de notas médias, tanto pelo critério da igualdade do tamanho dos grupos quanto pelo critério da igualdade dos intervalos de variação das notas médias nos grupos. No caso dos meninos as fotografias atenderam a essa condição. Destas foram escolhidas cinco que apresentavam menores valores de desvio-padrão.

No caso das meninas, apenas cinco fotografias satisfizeram aquela condição. Como os seus desvios-padrão não eram especialmente grandes, essas cinco fotografias foram escolhidas para representarem os estímulos AM. Nessa escolha dos estímulos que representam três graus diferentes de AFF, foram excluídas as fotografias pertencentes aos grupos am e mb, com o propósito de assegurar que, entre as fotografias AA e AM, bem como entre as fotografias AM e AB, existem diferenças suficientemente expressivas de atratividade física facial.

As 30 fotografias assim escolhidas, sendo 15 de meninos e 15 de meninas, das quais cinco de cada sexo correspondem à atratividade alta (AA), cinco à atratividade moderada (AM) e cinco à atratividade baixa (AB), estão relacionadas, pelos números, na Tabela 4.

**Tabela 4** Fotografias (números) de meninos e de meninas avaliadas como tendo nível de atratividade alta (AA), atratividade moderada (AM) e atratividade baixa (AB), selecionadas como estímulos para novos estudos.

| Fotografias de meninos | Fotografias de meninas |
|------------------------|------------------------|
| AA: 38, 05, 04, 30, 29 | AA: 22, 02, 16, 41, 36 |
| AM: 07, 13, 59, 28, 40 | AM: 11, 42, 56, 30, 10 |
| AB: 33, 47, 67, 65, 64 | AB: 53, 17, 18, 55, 14 |

Fonte: elaboração própria.

Essas fotografias serão utilizadas como estímulos no próximo estudo acerca dos efeitos da atratividade física sobre a percepção de outras características das crianças.

O procedimento desenvolvido aqui parece adequado para estudar a avaliação da atratividade física facial por meio de fotografias, como também para a escolha de fotografias de diferentes níveis de atratividade, necessárias em outros estudos em que se pretende investigar os efeitos dessa atratividade sobre a percepção e a relação interpessoal.

Muitos estudos precisam ser realizados para a compreensão da própria percepção e avaliação da atratividade física facial, considerando variáveis como a idade e o sexo dos juízes e das pessoas-estímulo. A avaliação da atratividade de um grupo precisa ser comparada com a de outros grupos

com outras características, para estudar a generalidade ou a especificidade entre tais grupos. A avaliação feita por um grupo precisa ser comparada com a avaliação feita pelo mesmo grupo em outra ocasião ou em outras circunstâncias, para estudar a estabilidade do fenômeno. Nesses e noutros estudos em que é necessário comparar duas avaliações de um mesmo conjunto de fotografias, também pode ser útil o procedimento aqui delineado.

## Referências

- ADAMS, G. R. Physical attractiveness research: Toward a developmental social psychology of beauty. *Human Development*, n. 20, p. 217-239, 1977.
- BERSCHEID, E.; WALSTER, E. Physical attractiveness. In: BERKOWITZ, L. (org.). *Advances in Experimental Social Psychology* 7. Nova York: Academic Press, 1974. p. 157-215.
- CAVIOR, N.; LOMBARDI, D. A. Developmental aspects of judgment of physical attractiveness in children. *Developmental Psychology*, n. 8, p. 67-71, 1973.
- CROSS, J. F.; CROSS, J. Age, sex, race, and the perception of facial beauty. *Developmental Psychology*, n. 5, p. 433-439, 1971.
- DION, K. K. Young children's stereotyping of facial attractiveness. *Developmental Psychology*, n. 9, p. 183-188, 1973.
- DION, K. K.; BERSCHEID, E. Physical attractiveness and peer perception among children. *Sociometry*, n. 37, p. 1-12, 1974.
- MORSE, S. J. *et al.* The "eye of the beholder": Determinants of physical attractiveness judgments in the U.S. and South Africa. *Journal of Personality*, n. 42, p. 528-542, 1974.
- REIS, H. T.; NEZLEK, J.; WHEELER, L. Physical attractiveness in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 38, p. 604-617, 1980.
- REIS, H. T. *et al.* Physical attractiveness in social interaction: II. Why does appearance affect social experience? *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 43, p. 979-996, 1982.
- UNGER, R. K.; HILDERBRAND, M.; MADAR, T. Physical attractiveness and assumption about social deviance: Some sex-by-sex comparisons. *Personality Social Psychology Bulletin*, n. 8, p. 293-301, 1982.



# Fidedignidade na percepção da atratividade física facial<sup>1,2</sup>

No campo de estudo da percepção e relações interpessoais, a aparência física das pessoas vem merecendo atenção como uma importante fonte de informações sobre as características sociais e psicológicas dessas pessoas. Os aspectos da aparência física estudados por diferentes investigadores referem-se tanto a condições extrínsecas, como a vestimenta e os adereços, quanto a características físicas do próprio corpo, destacando-se aí a face.

Na face humana, podem ser estudadas várias características, como a assimetria da expressão, a expressão de emoções, a direção do olhar, a dilatação da pupila, a atratividade física etc. A atratividade física da face pode ser um elemento bastante importante nos julgamentos que as pessoas fazem umas em relação às outras, bem como nas interações entre elas.

A atratividade física facial (AFF) já é reconhecida como uma importante variável que influencia a percepção e as relações interpessoais em várias situações, como na formação de impressão a respeito de alguém (DION; BERSCHEID; WALSTER, 1972; MILLER, 1970), na formação de casais (BERSCHEID *et al.*, 1971; FEINGOLD, 1988), na tomada de decisões por parte do júri no processo de julgamento de um réu (EFRAN, 1974; STEPHAN; TULLY, 1977), na relação entre o médico e o paciente (DIENSTFREY, 1981; HADJISTAVROPOULOS; ROSS; BAEYER, 1990), na promoção no emprego e em relação ao status ocupacional (CHUNG; LEUNG, 1987; HICKLING; NOEL; YUTZLER, 1979), na avaliação da popularidade (DION; BERSCHEID, 1974; KRANTZ; FRIEDBERG; ANDREWS, 1985), no encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais (ELOVITZ; SALVIA, 1982; ROSS; SALVIA, 1975), na avaliação da competência social e acadêmica dos alunos (CLIFFORD; WALSTER, 1973; KENEALY; FRUDE; SHAW, 1988), na interação do professor com os alunos (ALGOZZINE, 1976), na previsão de resultado de atendimento em aconselhamento e psicoterapia (BAROCAS; VANCE, 1974; SHAPIRO *et al.*, 1976), na atribuição de desvios como epilepsia (HANSSON; DUFFIELD, 1976), distúrbios

---

1 Os estudos relatados aqui foram apresentados no Capítulo 3 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. Auxílio: Bolsa de Pesquisa do CNPq.

2 Texto original: OMOTE, S. Fidedignidade na percepção da atratividade física facial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 10, n. 2, p. 143-157, 1994. ([Link externo](#)).

psicológicos (JONES; HANSSON; PHILLIPS, 1978) e homossexualidade e radicalismo político (UNGER; HILDERBRAND; MADAR, 1982) etc.

Apesar de a AFF já ser estudada por numerosos investigadores interessados nos seus efeitos nas mais variadas situações, um importante problema ainda não foi esclarecido. Trata-se da fidedignidade na percepção e avaliação da AFF. É necessário saber em que extensão a AFF é percebida e avaliada consistentemente.

Em relação a essa fidedignidade, a primeira questão diz respeito à consistência na percepção da AFF ao longo do tempo, isto é, refere-se à estabilidade temporal desse fenômeno perceptivo. É necessário verificar se um mesmo sujeito ou um mesmo grupo de sujeitos avalia consistentemente a atratividade física das mesmas faces em duas ocasiões diferentes, separadas por um intervalo de tempo. A essa estabilidade temporal do fenômeno, referir-nos-emos doravante por fidedignidade intrassujeito ou fidedignidade intragrupo.

A segunda questão diz respeito à consistência na percepção da AFF por diferentes grupos de sujeitos. Refere-se, portanto, à extensão da generalidade do fenômeno. Grupos de sujeitos com diferenças em algumas importantes características avaliam consistentemente a atratividade física das mesmas faces? A essa generalidade, referir-nos-emos doravante por fidedignidade intergrupo.

Dois estudos foram realizados procurando responder a questões relacionadas à fidedignidade na percepção da AFF.

### Estudo 1: Fidedignidade intragrupo e fidedignidade intrassujeito

Os critérios, geralmente bastante arbitrários, de beleza física parecem variar amplamente e cada vez mais rapidamente. Os meios de comunicação visual, sobretudo a televisão, certamente têm um importante papel na difusão desses critérios e padrões estabelecidos, muitas vezes até com interesse estritamente comercial da parte de setores da sociedade interessados em explorar economicamente a forte motivação das pessoas em administrar eficientemente a sua aparência física.

Apesar dessa variação constante nos critérios estéticos, uma face considerada atraente numa determinada idade da pessoa tende a ser considerada atraente em outras épocas da vida dela. Adams (1977) demonstrou que a AFF de crianças apresentava pouca variação ao longo de sete anos, compreendendo período de Jardim de Infância à sexta série, quando avaliada por estudantes universitários atuando como juízes. Esse autor comparou também a atratividade física da face e do corpo de homens e mulheres, em três épocas diferentes de suas vidas: na adolescência (16 a 20 anos), no início da vida de casados (30 a 35 anos) e na meia-idade (45 a 50

anos). Para a atratividade física da face, foram encontrados altos valores de coeficiente de correlação positivos, mas para a atratividade do corpo os coeficientes, embora positivos, foram bem menores.

O estudo de Adams (1977), ao demonstrar que a AFF poderia ser um atributo relativamente constante ao longo da vida, sugeriu a possibilidade de que a estimulação recebida pelas pessoas em função da sua AFF pudesse ser consistente ao longo de suas vidas, evidentemente contando com as variações introduzidas por numerosos outros determinantes da interação delas com o meio. Assim, a AFF poderia ser um elemento relativamente constante na vida das pessoas, influenciando consistentemente o desenvolvimento de competência delas.

Além de se saber que a AFF é um atributo que pode ser relativamente estável ao longo do tempo, como sugeriu o estudo de Adams (1977), é importante saber também se a percepção dessa característica é igualmente estável ao longo do tempo. Não foi encontrado na literatura especializada nenhum estudo que tivesse investigado a estabilidade temporal da percepção da AFF.

O objetivo do presente estudo foi o de produzir alguma evidência sobre essa estabilidade temporal do fenômeno da percepção da AFF. O estudo foi conduzido sob duas perspectivas: a de um grupo de juízes e a de cada juiz individualmente. Pretende-se, neste relato, esclarecer se um mesmo grupo de juízes avalia as mesmas faces consistentemente em duas épocas distintas e se cada um desses juízes mantém essa consistência ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de estudar as fidedignidades intragrupo e intrassujeito.

### *Método*

#### Sujeitos

Foram utilizadas como sujeitos 35 estudantes de Pedagogia, todas do sexo feminino, com a idade média de 23 anos.

#### Material

Foram utilizadas 69 fotografias 3 x 4 cm de meninos e 61 de meninas, aparentando idade cronológica em torno de 7 a 10 anos, em preto e branco, sem nenhuma emoção evidente expressa na face, sem deformidades e sem qualquer adereço que pudesse alterar a aparência.

#### Procedimento

Neste estudo e no da fidedignidade intergrupo, a atratividade das fotografias foi avaliada de acordo com o procedimento de avaliação da AFF estabelecido anteriormente (OMOTE, 1991). Nesse procedimento, cada

sujeito recebeu para avaliação 69 fotografias de meninos e 61 de meninas, separadamente. Metade dos sujeitos avaliou primeiro as fotografias de meninos e depois as de meninas. A outra metade avaliou primeiro as fotografias de meninas e depois as de meninos.

Para a avaliação da AFF, os sujeitos foram introduzidos numa sala preparada para esse fim, em grupos de quatro, mas realizaram as tarefas individualmente. Foram instruídos a classificar as fotografias (de 69 meninos ou de 61 meninas) em cinco grupos segundo o grau de atratividade física facial, desde as crianças mais bonitas até as menos bonitas.

Quando um sujeito terminava a classificação das fotografias (de meninos ou de meninas), o resultado era anotado pelo pesquisador ou auxiliar, numa folha própria, na qual, para cada grau de atratividade, eram registrados os números que identificavam as fotografias classificadas nesse grau de AFF. Em seguida, o sujeito recebia as fotografias de crianças do outro sexo e procedia a avaliação da AFF delas do mesmo modo. Terminada essa tarefa, o resultado era anotado, e o sujeito era dispensado.

As fotografias foram avaliadas em duas ocasiões, pelos mesmos sujeitos, utilizando exatamente o mesmo procedimento. A segunda avaliação foi realizada 10 meses após a primeira. Seguindo o procedimento anteriormente delineado, as classificações recebidas pelas fotografias, em função do grau de atratividade, foram transformadas em notas de AFF, sendo a nota 5 atribuída às fotografias que foram classificadas como sendo as mais bonitas e a nota 1 àquelas que foram classificadas como sendo as menos bonitas. As notas 4, 3 e 2 foram atribuídas às fotografias encaixadas nas três categorias intermediárias de atratividade.

A análise quantitativa foi realizada utilizando essas notas de AFF atribuídas a cada uma das fotografias, na primeira e na segunda avaliação.

### *Resultados e discussão*

Cada uma das 69 fotografias de meninos e 61 de meninas recebeu uma nota de AFF de cada sujeito na primeira avaliação e outra nota na segunda avaliação. Foram calculadas duas notas médias de AFF para cada fotografia, sendo uma da primeira avaliação e outra da segunda avaliação. Essas notas médias constituem o conjunto de dados para a comparação entre a primeira avaliação e a segunda avaliação.

Para estudar a fidedignidade intragrupo, isto é, a consistência na avaliação feita pelo grupo de estudantes de Pedagogia, em duas ocasiões, com um intervalo de 10 meses entre uma avaliação e outra, foram comparadas as notas médias obtidas na primeira avaliação com aquelas obtidas na segunda avaliação, para as mesmas fotografias de meninos e de meninas.

Procedendo a essa comparação mediante o cálculo de coeficientes de correlação de Spearman, entre as notas médias de AFF, foram encontrados

os coeficientes 0,96 e 0,95 para as fotografias de meninos e de meninas, respectivamente. Esses coeficientes são altamente significantes ( $p < 0,001$ ).

Com esses resultados, pode-se concluir que os sujeitos avaliaram consistentemente as fotografias de meninos e as de meninas em duas ocasiões distintas, com um intervalo de 10 meses entre uma avaliação e outra. A ordem em que as fotografias se colocam no contínuo atraente-não atraente, em função da nota média de AFF, não se alterou fundamentalmente da primeira avaliação para a segunda.

Esse resultado da análise permite concluir que, em termos da posição relativa ocupada pelas fotografias no contínuo atraente-não atraente, o julgamento da atratividade física facial apresenta necessária estabilidade temporal, pelo menos para um período de 10 meses. Essa estabilidade diz respeito ao julgamento do grupo como um todo, pois as notas da AFF analisadas eram as médias desse grupo.

Outro tipo de análise proposto aqui diz respeito à fidedignidade intrassujeito; serve para verificar se ocorre também, em nível individual de cada juiz, a estabilidade temporal do fenômeno da percepção da AFF. Para essa análise, foram comparadas as classificações recebidas pelas fotografias na primeira avaliação com as da segunda avaliação, individualmente para cada sujeito, apontando o grau de concordância na avaliação de cada fotografia nessas duas ocasiões.

Foram considerados cinco graus de concordância entre a classificação recebida por uma fotografia na primeira avaliação e aquela recebida na segunda avaliação. Esses graus de concordância foram expressos em termos da diferença absoluta entre a nota da primeira avaliação e a da segunda avaliação.

Assim, a diferença zero corresponde à coincidência entre a nota da primeira e a da segunda avaliação de uma mesma fotografia; a diferença 1 corresponde às categorias adjacentes de AFF, como a nota 5 na primeira avaliação e 4 na segunda avaliação ou 2 na primeira avaliação e 3 na segunda avaliação; a diferença 2 corresponde às categorias de AFF separadas por uma categoria, como a nota 5 na primeira avaliação e 3 na segunda avaliação ou 2 na primeira avaliação e 4 na segunda avaliação; a diferença 3 corresponde às categorias de AFF separadas por duas categorias, como a nota 5 na primeira avaliação e 2 na segunda avaliação ou 1 na primeira avaliação e 4 na segunda avaliação; e a diferença 4 corresponde às categorias de AFF separadas por 3 categorias, situação que só ocorre quando a fotografia obteve a nota 5 numa avaliação e a nota 1 na outra avaliação.

**Tabela 1** Diferenças entre as notas de AFF da primeira avaliação e as da segunda avaliação de meninos, feitas pelas estudantes de Pedagogia. Os resultados estão apresentados em porcentagens.

| Sujeitos | Diferenças |       |       |       |      | total  |
|----------|------------|-------|-------|-------|------|--------|
|          | 0          | 1     | 2     | 3     | 4    |        |
| S02      | 53,62      | 40,58 | 5,80  | 0,00  | 0,00 | 100,00 |
| S03      | 44,93      | 42,03 | 4,35  | 7,25  | 1,45 | 100,01 |
| S04      | 47,83      | 47,83 | 4,35  | 0,00  | 0,00 | 100,01 |
| S05      | 52,17      | 34,78 | 13,04 | 0,00  | 0,00 | 99,99  |
| S07      | 34,78      | 46,38 | 14,49 | 4,35  | 0,00 | 100,00 |
| S08      | 36,76      | 42,65 | 19,12 | 1,47  | 0,00 | 100,00 |
| S09      | 48,53      | 35,29 | 11,76 | 4,41  | 0,00 | 99,99  |
| S10      | 56,52      | 33,33 | 10,14 | 0,00  | 0,00 | 99,00  |
| S11      | 39,13      | 30,43 | 21,74 | 2,90  | 5,80 | 100,00 |
| S12      | 41,79      | 44,78 | 13,43 | 0,00  | 0,00 | 100,00 |
| S13      | 36,23      | 47,83 | 11,59 | 4,35  | 0,00 | 100,00 |
| S14      | 30,43      | 31,88 | 34,78 | 2,90  | 0,00 | 99,00  |
| S15      | 37,68      | 44,93 | 15,94 | 1,45  | 0,00 | 100,00 |
| S16      | 36,23      | 39,13 | 20,29 | 4,35  | 0,00 | 100,00 |
| S17      | 31,88      | 42,03 | 21,74 | 2,90  | 1,45 | 100,00 |
| S18      | 43,48      | 43,48 | 10,14 | 2,90  | 0,00 | 100,00 |
| S19      | 38,24      | 38,24 | 19,12 | 4,41  | 0,00 | 100,01 |
| S20      | 33,33      | 44,93 | 20,29 | 1,45  | 0,00 | 100,00 |
| S21      | 38,24      | 39,71 | 22,06 | 0,00  | 0,00 | 100,01 |
| S22      | 42,03      | 31,88 | 23,19 | 2,90  | 0,00 | 100,00 |
| S23      | 37,31      | 41,79 | 11,94 | 7,46  | 1,49 | 99,99  |
| S24      | 21,74      | 37,68 | 27,54 | 7,25  | 5,80 | 100,01 |
| S25      | 26,47      | 50,00 | 16,18 | 5,88  | 1,47 | 100,00 |
| S26      | 42,65      | 35,29 | 17,65 | 4,41  | 0,00 | 100,00 |
| S27      | 31,88      | 49,28 | 14,49 | 4,35  | 0,00 | 100,00 |
| S28      | 36,23      | 43,48 | 15,94 | 4,35  | 0,00 | 100,00 |
| S29      | 27,54      | 36,23 | 17,39 | 15,94 | 2,90 | 100,00 |
| S30      | 35,29      | 41,18 | 13,24 | 8,82  | 1,47 | 100,00 |
| S32      | 30,43      | 43,48 | 17,39 | 8,70  | 0,00 | 100,00 |
| S33      | 44,93      | 44,93 | 7,25  | 1,45  | 1,45 | 100,01 |

**Tabela 1** Continuação...

|     |       |       |       |      |      |        |
|-----|-------|-------|-------|------|------|--------|
| S34 | 50,72 | 39,13 | 10,14 | 0,00 | 0,00 | 99,99  |
| S37 | 49,28 | 36,23 | 8,70  | 5,80 | 0,00 | 100,01 |
| S38 | 32,84 | 53,73 | 10,45 | 2,99 | 0,00 | 100,01 |
| S39 | 44,93 | 42,03 | 10,14 | 2,90 | 0,00 | 100,00 |

Fonte: elaboração própria.

O resultado dessa comparação pode ser visto na Tabela 1, que corresponde às fotografias de meninos, e na Tabela 2, que corresponde às fotografias de meninas. Essas tabelas apontam, para cada sujeito individualmente, a porcentagem de fotografias em que houve coincidência nas classificações da primeira e da segunda avaliação (diferença zero) e em que houve discrepância de variados graus nessas classificações (diferenças 1, 2, 3 e 4). Como houve perda de informação na anotação das respostas de alguns sujeitos, o total de fotografias avaliadas não é igual para todos os sujeitos. Daí porque os resultados estão apresentados em porcentagens, para facilitar a sua visualização e análise.

**Tabela 2** Diferenças entre as notas de AFF da primeira avaliação e as da segunda avaliação de meninas, feitas pelas estudantes de Pedagogia. Os resultados estão apresentados em porcentagens.

| Sujeitos | Diferenças |       |       |       |      | total  |
|----------|------------|-------|-------|-------|------|--------|
|          | 0          | 1     | 2     | 3     | 4    |        |
| S02      | 47,54      | 45,90 | 6,56  | 0,00  | 0,00 | 100,00 |
| S03      | 31,15      | 47,54 | 18,03 | 3,28  | 0,00 | 100,00 |
| S04      | 29,51      | 47,54 | 19,67 | 3,28  | 0,00 | 100,00 |
| S05      | 37,70      | 36,07 | 16,39 | 8,20  | 1,64 | 100,00 |
| S07      | 57,38      | 37,70 | 4,92  | 0,00  | 0,00 | 100,00 |
| S08      | 43,33      | 45,00 | 10,00 | 1,67  | 0,00 | 100,00 |
| S09      | 37,70      | 37,70 | 16,39 | 8,20  | 0,00 | 99,99  |
| S10      | 40,98      | 37,70 | 18,03 | 3,28  | 0,00 | 99,00  |
| S11      | 48,33      | 26,67 | 20,00 | 3,33  | 1,67 | 100,00 |
| S12      | 45,00      | 46,67 | 8,33  | 0,00  | 0,00 | 100,00 |
| S13      | 26,23      | 29,51 | 39,34 | 4,92  | 0,00 | 100,00 |
| S14      | 57,38      | 40,98 | 1,64  | 0,00  | 0,00 | 100,00 |
| S15      | 42,62      | 42,62 | 14,75 | 0,00  | 0,00 | 99,99  |
| S16      | 37,70      | 24,59 | 16,39 | 16,39 | 4,92 | 99,99  |

Tabela 2 Continuação...

|     |       |       |       |       |      |        |
|-----|-------|-------|-------|-------|------|--------|
| S17 | 24,59 | 39,34 | 22,95 | 11,48 | 1,64 | 100,00 |
| S18 | 50,82 | 34,43 | 14,75 | 0,00  | 0,00 | 100,00 |
| S19 | 40,68 | 47,46 | 10,17 | 1,69  | 0,00 | 100,00 |
| S20 | 47,54 | 45,90 | 6,56  | 0,00  | 0,00 | 100,00 |
| S21 | 36,67 | 43,33 | 10,00 | 8,33  | 1,67 | 100,00 |
| S22 | 27,87 | 31,15 | 29,51 | 8,20  | 3,28 | 100,00 |
| S23 | 33,90 | 38,98 | 13,56 | 10,17 | 3,39 | 100,01 |
| S24 | 24,59 | 45,90 | 19,67 | 8,20  | 1,64 | 100,00 |
| S25 | 30,00 | 53,33 | 11,67 | 5,00  | 0,00 | 100,00 |
| S26 | 37,70 | 47,54 | 14,75 | 0,00  | 0,00 | 99,99  |
| S27 | 21,67 | 65,00 | 13,33 | 0,00  | 0,00 | 100,00 |
| S28 | 39,66 | 44,83 | 12,07 | 3,45  | 0,00 | 100,01 |
| S29 | 35,59 | 27,12 | 27,12 | 6,78  | 3,39 | 100,00 |
| S30 | 37,70 | 27,87 | 19,67 | 14,75 | 0,00 | 99,99  |
| S32 | 31,15 | 36,07 | 22,95 | 8,20  | 1,64 | 100,01 |
| S33 | 49,18 | 39,34 | 9,84  | 1,64  | 0,00 | 100,00 |
| S34 | 42,62 | 45,90 | 6,56  | 3,28  | 1,64 | 100,00 |
| S37 | 50,82 | 31,15 | 13,11 | 4,92  | 0,00 | 100,00 |
| S38 | 62,30 | 34,43 | 3,28  | 0,00  | 0,00 | 100,01 |
| S39 | 36,07 | 45,90 | 18,03 | 0,00  | 0,00 | 100,00 |
| S40 | 37,70 | 47,54 | 13,11 | 1,64  | 0,00 | 99,99  |

Fonte: elaboração própria.

O exame dessas tabelas mostra, de imediato, que há uma grande concentração de distribuição das fotografias em torno da diferença zero e da diferença 1. Há um número muito pequeno de fotografias que receberam notas acentuadamente discrepantes entre a primeira e a segunda avaliação (diferença 3 e diferença 4). Essa distribuição, por si só, sugere ter ocorrido fidedignidade intrassujeito bastante razoável na avaliação da AFF de fotografias de meninos e de meninas em duas ocasiões separadas por um intervalo de 10 meses.

**Tabela 3** Frequência e porcentagem de diferenças 0 e 1 entre as notas da primeira avaliação e as da segunda avaliação de AFF de meninos e meninas, feitas pelas estudantes de Pedagogia.

| Sujeitos | Meninos |       | Meninas |       |
|----------|---------|-------|---------|-------|
|          | f       | %     | f       | %     |
| S02      | 65      | 94,20 | 57      | 93,44 |
| S03      | 60      | 86,96 | 48      | 78,69 |
| S04      | 66      | 95,65 | 47      | 77,05 |
| S05      | 60      | 86,96 | 45      | 73,77 |
| S07      | 56      | 81,16 | 58      | 95,08 |
| S08      | 54      | 79,41 | 53      | 88,33 |
| S09      | 57      | 83,82 | 46      | 75,41 |
| S10      | 62      | 89,86 | 48      | 78,69 |
| S11      | 48      | 69,57 | 45      | 75,00 |
| S12      | 58      | 86,57 | 55      | 91,67 |
| S13      | 58      | 84,06 | 34      | 55,74 |
| S14      | 43      | 62,32 | 60      | 98,36 |
| S15      | 57      | 82,61 | 52      | 85,25 |
| S16      | 52      | 75,36 | 38      | 62,30 |
| S17      | 51      | 73,91 | 39      | 63,93 |
| S18      | 60      | 86,96 | 52      | 85,25 |
| S19      | 52      | 76,47 | 52      | 88,14 |
| S20      | 54      | 78,26 | 57      | 93,44 |
| S21      | 53      | 77,94 | 48      | 80,00 |
| S22      | 51      | 73,91 | 36      | 59,02 |
| S23      | 53      | 79,10 | 43      | 72,88 |
| S24      | 41      | 59,42 | 43      | 70,49 |
| S25      | 52      | 76,47 | 50      | 83,33 |
| S26      | 53      | 77,94 | 52      | 85,25 |
| S27      | 56      | 81,16 | 52      | 86,67 |
| S28      | 55      | 79,71 | 49      | 84,48 |
| S29      | 44      | 63,77 | 37      | 62,71 |
| S30      | 52      | 76,47 | 40      | 65,57 |
| S32      | 51      | 73,91 | 41      | 67,21 |
| S33      | 62      | 89,86 | 54      | 88,52 |

Tabela 3 Continuação...

|              |             |              |             |              |
|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| S34          | 62          | 89,86        | 54          | 88,52        |
| S37          | 59          | 85,51        | 50          | 81,97        |
| S38          | 58          | 86,57        | 59          | 96,72        |
| S39          | 60          | 86,96        | 50          | 81,97        |
| S40          | 64          | 92,75        | 52          | 85,25        |
| <b>total</b> | <b>1939</b> | <b>80,72</b> | <b>1696</b> | <b>80,00</b> |

Fonte: elaboração própria.

Como a diferença 1 significa que entre a primeira e a segunda avaliação houve uma discrepância mínima, foram reunidas as fotografias que em duas avaliações obtiveram notas iguais (diferença zero) ou notas adjacentes (diferença 1), considerando todo esse conjunto como sendo de concordância aceitável entre as duas ocasiões de avaliação da AFF. A Tabela 3 mostra, para cada sujeito, o número e a respectiva porcentagem de fotografias cujas notas de AFF apresentam diferenças zero ou 1. As porcentagens de fotografias com grande concordância entre as duas notas de AFF variam de 59,42% (sujeito 24) a 95,65% (sujeito 04), com a média de 80,72%, para as fotografias de meninos, e de 55,74% (sujeito 13) a 98,36% (sujeito 14), com a média de 80,00%, para as fotografias de meninas.

As porcentagens de fotografias com concordância aceitável entre as duas notas de AFF, constantes da Tabela 3, sugerem que, com algumas evidentes exceções (sujeitos 04, 13 e 14), os sujeitos com alta porcentagem de concordância nas avaliações das fotografias de meninos tenderam a apresentar também alta porcentagem em relação às fotografias de meninas. Para avaliar mais precisamente essa tendência, foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman entre as porcentagens de concordância de fotografias de meninos e as relativas a fotografias de meninas. O coeficiente encontrado, no valor de 0,36, é significativo ( $p < 0,05$ ). Esse resultado mostra que o grau de fidedignidade de cada sujeito tende a ser mantido para as fotografias de meninos e para as de meninas.

Havíamos concluído que o julgamento da atratividade física facial parece apresentar a necessária estabilidade temporal, em termos de posição relativa ocupada pelas fotografias no contínuo atraente-não atraente, quando foram considerados os julgamentos do grupo como um todo. Em outros termos, concluímos que pode ser considerada aceitável a fidedignidade intragrupo na avaliação da AFF, para um intervalo de 10 meses entre as duas ocasiões de avaliação. A análise dos dados da Tabela 3 permite concluir também que a avaliação da AFF parece apresentar a necessária estabilidade temporal, mesmo quando considerada individualmente a ava-

liação de cada sujeito. Pode ser considerada aceitável a fidedignidade intrassujeito entre as avaliações feitas em duas ocasiões separadas por um intervalo de 10 meses. De um modo geral, o grau de fidedignidade de cada sujeito parece manter-se razoavelmente consistente para fotografias de meninos e de meninas. Entretanto, podem surgir sujeitos com acentuada discrepância entre a fidedignidade alcançada para fotografias de meninos e aquela relativa a fotografias de meninas.

## Estudo 2: Fidedignidade intergrupo

Além de verificar a existência da fidedignidade intragrupo e fidedignidade intrassujeito aceitáveis na avaliação da atratividade física facial de crianças por meio de suas fotografias, é importante verificar se um rosto avaliado consistentemente por um grupo como atraente pode ser avaliado como tal por outros grupos de sujeitos, diferindo em algumas características. Essa questão diz respeito à generalidade do fenômeno da avaliação da AFF e leva ao estudo da fidedignidade intergrupo.

Diferentemente das fidedignidades intragrupo e intrassujeito, há alguns estudos relatados na literatura especializada que investigaram até que ponto diferentes grupos de sujeitos avaliavam consistentemente a AFF das mesmas faces.

Uma característica intergrupual estudada é a idade dos sujeitos. Cross e Cross (1971) compararam as avaliações das mesmas faces feitas por quatro grupos etários: 7 anos, 12 anos, 17 anos e adultos com idade entre 30 e 50 anos. As faces avaliadas eram de crianças, adolescentes e adultos. Os autores verificaram que não havia efeito da idade dos juízes na avaliação da AFF de fotografias de crianças, adolescentes e adultos.

Cavior e Lombardi (1973) estudaram a fidedignidade na avaliação da AFF usando juízes de 5 anos, 6 anos, 7 anos e 8 anos. Verificaram que para juízes de 5 anos não havia fidedignidade interjuízes aceitável, mas para os grupos de juízes de 6, 7 e 8 anos os autores encontraram fidedignidade interjuízes aceitável. Os autores concluíram que as crianças começavam a utilizar critérios similares ou comuns no julgamento da atratividade física facial aos 6 anos; o grau de concordância ia aumentando até a idade de 8 anos, quando alcançava o mesmo critério de juízes adultos. Esse resultado pode dar apoio aos dados obtidos por Cross e Cross (1971), confirmando que juízes de 7 anos de idade já têm condições de avaliar a AFF de modo suficientemente semelhante aos juízes mais velhos.

Cavior e Lombardi (1973) concluíram que antes dos 6 anos as crianças ainda não tinham um conceito fidedigno de atratividade. Dion (1973) apontou algumas limitações do estudo realizado por Cavior e Lombardi e realizou a sua investigação com juízes na faixa etária de 3 anos e 2 meses a

6 anos e 6 meses. Os resultados encontrados por Dion sugerem que, mesmo nessa faixa etária, não há efeito da idade dos juízes sobre a avaliação da AFF. As crianças mais novas (de 3 anos e 2 meses a 4 anos e 11 meses) avaliaram a AFF de um modo bastante semelhante às mais velhas (5 anos a 6 anos e 6 meses).

Uma das possíveis e principais razões para a diferença existente entre os resultados de Cavior e Lombardi (1973) e os de Dion (1973) pode ser a natureza das tarefas realizadas pelos sujeitos. No estudo de Cavior e Lombardi, os juízes realizaram a tarefa de ordenar as fotografias de acordo com o grau de AFF em cada conjunto de cinco fotografias, ao passo que no estudo de Dion os juízes simplesmente apontaram a fotografia mais atraente em cada par de fotografias. A tarefa solicitada por Cavior e Lombardi pode ter sido suficientemente difícil para crianças de 5 anos, e isso pode ter gerado avaliação inconsistente da AFF no grupo de juízes dessa faixa etária. De qualquer modo, os resultados de Dion parecem demonstrar que mesmo crianças muito novas, abaixo de 6 anos, podem ter um conceito fidedigno de atratividade, de modo a fazerem avaliações consistentes de AFF.

Outra característica intergrupual que tem sido estudada é o sexo dos juízes. No estudo de Cross e Cross (1971), os resultados mostraram que essa variável não teve efeito principal sobre a avaliação da AFF em nenhum dos quatro grupos etários de juízes (7 anos, 12 anos, 17 anos e adultos). Os autores encontraram interação significativa do sexo dos juízes com a idade e o sexo das pessoas-estímulo.

No estudo realizado por Dion (1973), com juízes na faixa etária de 3 anos e 2 meses a 6 anos e 6 meses, também não foi encontrado qualquer efeito significativo do sexo dos juízes sobre a avaliação da AFF. Esse estudo não foi planejado para investigar a interação do sexo dos juízes com qualquer outra variável.

Os dados fornecidos pelas investigações de Cross e Cross (1971) e Dion (1973) são ainda muito limitados para se extrair qualquer conclusão segura sobre possíveis diferenças entre a avaliação da AFF feita pelos juízes do sexo masculino e a dos juízes do sexo feminino. Entretanto, pode-se sugerir, provisoriamente, que a variável sexo dos sujeitos parece não influenciar sozinha a avaliação da AFF.

Dentre alguns poucos estudos realizados para verificar a fidedignidade na avaliação da AFF feita por diferentes grupos de juízes, apenas um estudo tratou da variável étnica dos juízes. Cross e Cross (1971) compararam as avaliações da AFF feitas por grupo de juízes brancos com as do grupo de juízes negros e encontraram efeito principal significativo da raça dos juízes sobre a avaliação da AFF.

Os estudos realizados por Cross e Cross (1971), Cavior e Lombardi (1973) e Dion (1973) forneceram dados que nos sugerem que diferentes gru-

pos de juízes podem avaliar de modo bastante semelhante a atratividade física facial de pessoas por meio de suas fotografias. Algumas diferenças nessa avaliação podem ocorrer em função da variável raça dos juízes. Na realidade, pouco se sabe sobre possíveis variáveis dos juízes criticamente relacionadas à avaliação da AFF. São necessárias muitas pesquisas para se elucidarem as questões relacionadas à alta ou baixa fidedignidade intergrupala.

O estudo relatado a seguir teve o objetivo de verificar o grau de fidedignidade intergrupala nas avaliações da AFF feitas por três grupos de juízes. Pretende-se, portanto, estudar a extensão da generalidade da avaliação da AFF.

### *Método*

#### *Sujeitos*

Três grupos de sujeitos foram utilizados neste estudo: grupos P, B e S. O grupo P era constituído por 40 estudantes do Curso de Pedagogia, todas do sexo feminino, com a idade variando de 18 a 40 anos e média de 23 anos. O grupo B era constituído por 42 estudantes do Curso de Biblioteconomia, todas do sexo feminino, com a idade variando de 19 a 30 anos e média de 23 anos. O grupo S era constituído por 16 sujeitos do sexo masculino e 25 do sexo feminino, todos alunos de um Curso Supletivo. A idade dos sujeitos do sexo masculino variava de 14 a 24 anos e média de 17 anos; os do sexo feminino tinham a idade variando de 13 a 62 anos e média de 31 anos.

#### *Material*

Foram utilizadas as mesmas 69 fotografias de meninos e 61 de meninas empregadas no estudo anterior.

#### *Procedimento*

Foi utilizado o mesmo procedimento de avaliação da atratividade física facial dessas fotografias empregado no estudo da fidedignidade intra-grupo e fidedignidade intrassujeito e delineado anteriormente (OMOTE, 1991). Para estudar a fidedignidade intergrupala, é necessária uma única avaliação por parte de cada grupo de juízes. Semelhantemente ao estudo anterior e de acordo com o procedimento anteriormente delineado, o resultado da classificação das fotografias pelos sujeitos foi transformado em notas de AFF das fotografias para fins de análise quantitativa dos dados.

#### *Resultados e discussão*

As mesmas 69 fotografias de meninos e 61 de meninas foram avaliadas por um grupo de estudantes de Pedagogia (grupo P), por um grupo

de estudantes de Biblioteconomia (grupo B) e um grupo de estudantes de Curso Supletivo (grupo S), por meio de um mesmo procedimento. Portanto, é possível comparar as avaliações de AFF obtidas desses três grupos diferentes de juízes.

Inicialmente, é necessário considerar que o grupo S era constituído por sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino. Antes de tratar globalmente as avaliações de AFF desse grupo, é necessário verificar se os sujeitos dos diferentes sexos produziram resultados semelhantes, isto é, verificar se a variável sexo dos juízes teve algum efeito significativo sobre a avaliação da AFF.

Foram calculadas duas notas médias de AFF para cada fotografia, a partir dos dados do grupo S, sendo uma nota média correspondente à avaliação dos sujeitos do sexo masculino e a outra correspondente à avaliação dos sujeitos do sexo feminino. Essas notas médias foram comparadas mediante o cálculo do coeficiente de correlação de Spearman.

Comparando as avaliações de AFF dos sujeitos dos dois sexos, por meio das notas médias, foram encontrados os coeficientes 0,70 e 0,72, para as fotografias de meninos e de meninas, respectivamente. Esses coeficientes de correlação são significantes ( $p < 0,001$ ). Isso significa que, em termos da posição relativa ocupada pelas fotografias no contínuo atraente-não atraente, a avaliação da AFF feita pelos sujeitos do sexo masculino se assemelha bastante àquela feita pelos sujeitos do sexo feminino. Esse resultado encontra apoio nos estudos de Cross e Cross (1971) e de Dion (1973), em que não foram encontrados efeitos do sexo dos juízes sobre a avaliação da AFF. Assim, as notas de AFF dos juízes de ambos os sexos foram reunidas num único conjunto, que corresponde ao grupo S completo.

Para verificar a existência ou não de fidedignidade aceitável entre esses diferentes grupos de sujeitos, foram comparadas as notas médias de AFF dadas por eles às fotografias de meninos e de meninas. Três comparações foram feitas: grupo P com grupo B, grupo P com grupo S e grupo B com grupo S.

O resultado dessas três comparações está resumido na Tabela 4, na qual constam os valores dos coeficientes de correlação obtidos nas comparações das avaliações de AFF feitas pelos três grupos de juízes. Todos os coeficientes de correlação encontrados são altamente significantes ( $p < 0,001$ ).

As comparações entre as avaliações de AFF, feitas pelos grupos P, B e S, mostram que as fotografias tanto de meninos quanto de meninas se distribuem no contínuo de atratividade física facial de modo bastante semelhante para os três grupos de juízes. As faces mais atraentes segundo a avaliação de um grupo tendem a ser também avaliadas como sendo as mais atraentes por outros grupos de juízes. Isso significa que há fidedignidade intergrupual aceitável na avaliação da AFF de meninos e de meninas por meio de suas fotografias.

Entre os grupos P e B, as diferenças nas características dos juízes podem ser relativamente pequenas. As diferenças mais gritantes aí podem estar na natureza da atividade ocupacional para a qual as estudantes estavam se preparando e nos conteúdos curriculares. No Curso de Pedagogia, a atividade ocupacional futura envolve intensa relação com crianças em idade escolar, e os conteúdos curriculares incluem discussões sobre as questões pertinentes às relações interpessoais entre o professor e o aluno. Por outro lado, no Curso de Biblioteconomia, qualquer relação estreita com crianças em idade escolar não está intensamente presente na atividade ocupacional futura, e os conteúdos curriculares não incluem questões daquela natureza. Essas diferenças, no entanto, parecem ser absolutamente irrelevantes para determinar qualquer influência diferenciada sobre a percepção da atratividade física facial de crianças em idade escolar.

**Tabela 4** Coeficientes de correlação obtidos das comparações de notas de AFF fornecidas por três grupos de juízes.

| Grupos | Fotografias       |                   |
|--------|-------------------|-------------------|
|        | Meninos           | Meninas           |
| P x B  | 0,95 <sup>a</sup> | 0,92 <sup>a</sup> |
| P x S  | 0,87 <sup>a</sup> | 0,77 <sup>a</sup> |
| B x S  | 0,84 <sup>a</sup> | 0,77 <sup>a</sup> |

a –  $p < 0,001$

Fonte: elaboração própria.

O grupo S é o que parece se diferenciar mais acentuadamente dos demais, em termos de algumas características dos juízes, tais como a presença de sujeitos do sexo masculino, a faixa etária, o nível de escolaridade e possivelmente o nível socioeconômico. Ainda assim, a correlação entre as notas médias de AFF do grupo S e as do grupo P, bem como a correlação entre as notas médias de AFF do grupo S e as do grupo B são bastante significantes.

Por tudo isso, pode-se concluir que, entre esses três grupos de juízes, houve uma alta fidedignidade intergrupar, isto é, entre esses grupos razoavelmente diferentes de juízes, houve um acordo aceitável quanto à ordem em que se colocam as fotografias de meninos e as de meninas no contínuo de atratividade física facial, segundo a avaliação feita por eles.

O julgamento da atratividade física facial de crianças, por meio de suas fotografias, apresenta, além da estabilidade temporal (alta fidedignidade intragrupo e intrassujeito), a necessária generalidade (alta fidedignidade intergrupar), para que não seja tratado como um fenômeno com propriedades muito particulares limitadas a situações específicas.

## Referências

- ADAMS, G. R. Physical attractiveness research: Toward a developmental social psychology of beauty. *Human Development*, n. 20, p. 217-239, 1977.
- ALGOZZINE, R. F. Attractiveness as a biasing factor in teacher-pupil interactions. *Dissertation Abstracts International*, n. 36, p. 7059-A, 1976.
- BAROCAS, R.; VANCE, F. L. Physical appearance and personal adjustment counseling. *Journal of Counseling Psychology*, n. 21, p. 96-100, 1974.
- BERSCHEID, E. *et al.* Physical attractiveness and dating choice: A test of the matching hypothesis. *Journal of Experimental Social Psychology*, n. 7, p. 173-189, 1971.
- CAVIOR, N.; LOMBARDI, D. A. Developmental aspects of judgment of physical attractiveness in children. *Developmental Psychology*, n. 8, p. 67-71, 1973.
- CHUNG, P.; LEUNG, K. Effects of performance information and physical attractiveness on managerial decisions about promotion. *Journal of Social Psychology*, n. 128, p. 791-801, 1987.
- CLIFFORD, M. M.; WALSTER, E. The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education*, n. 46, p. 248-258, 1973.
- CROSS, J. F.; CROSS, J. Age, sex, race, and the perception of facial beauty. *Developmental Psychology*, n. 5, p. 433-439, 1971.
- DIENSTFREY, H. A doctor's more than a pretty face. *Psychology Today*, v. 3, p. 82-83, mar. 1981.
- DION, K. K. Young children's stereotyping of facial attractiveness. *Developmental Psychology*, n. 9, p. 183-188, 1973.
- DION, K. K.; BERSCHEID, E. Physical attractiveness and peer perception among children. *Sociometry*, n. 37, p. 1-12, 1974.
- DION, K.; BERSCHEID, E.; WALSTER, E. What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 3, p. 285-290, 1972.
- EFRAN, M. G. The effect of physical appearance on the judgment of guilt, interpersonal attraction and severity of recommended punishment in a simulated jury task. *Journal of Research in Personality*, n. 8, p. 45-54, 1974.
- ELOVITZ, G. P.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in the judgments of school psychologists. *Journal of School Psychology*, n. 20, p. 339-345, 1982.
- FEINGOLD, A. Matching for attractiveness in romantic partners and same-sex friends: A meta-analysis and theoretical critique. *Psychological Bulletin*, n. 104, p. 226-235, 1988.

- HADJISTAVROPOULOS, H. D.; ROSS, M. A.; BAEYER, C. L. Are physicians' rating of pain affected by patients' physical attractiveness? *Social Science & Medicine*, n. 31, p. 69-72, 1991.
- HANSSON, R. O.; DUFFIELD, B. Physical attractiveness and the attribution of epilepsy. *Journal of Social Psychology*, n. 99, p. 233-240, 1976.
- HICKLING, E. J.; NOEL, R. C.; YUTZLER, F. D. Attractiveness and occupational status. *Journal of Psychology*, n. 102, p. 71-76, 1979.
- JONES, W. H.; HANSSON, R. O.; PHILLIPS, A. L. Physical attractiveness and judgments of psychopathology. *Journal of Social Psychology*, n. 105, p. 79-84, 1978.
- KENEALY, P.; FRUDE, N.; SHAW, W. Influence of children's physical attractiveness on teacher expectation. *Journal of Social Psychology*, n. 128, p. 373-383, 1988.
- KRANTZ, M.; FRIEDBERG, J.; ANDREWS, D. Physical attractiveness and popularity: The mediating role of self-perception. *Journal of Psychology*, n. 119, p. 219-223, 1985.
- MILLER, A. G. Role of physical attractiveness in impression formation. *Psychonomic Science*, n. 19, p. 241-243, 1970.
- OMOTE, S. Avaliação da atratividade física facial: delineamento de um procedimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 7, p. 285-294, 1991.
- ROSS, M. B.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments. *American Journal of Mental Deficiency*, n. 80, p. 96-98, 1975.
- SHAPIRO, A. K. *et al.* Prognostic correlates of psychotherapy in psychiatric outpatients. *American Journal of Psychiatry*, n. 133, p. 802-808, 1976.
- STEPHAN, C.; TULLY, J. C. The influence of physical attractiveness of a plaintiff on the decisions of simulated jurors. *Journal of Social Psychology*, n. 101, p. 149-150, 1977.
- UNGER, R. K.; HILDERBRAND, M.; MADAR, T. Physical attractiveness and assumptions about social deviance: Some sex-by-sex comparisons. *Personality and Social Psychology Bulletin*, n. 8, p. 293-301, 1982.



# O uso de $\chi^2$ na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão<sup>1</sup>

O paradigma da educação inclusiva redireciona o foco de atenção dos educadores para a própria escola, buscando adequá-la para receber e prover ensino de qualidade a toda a diversidade de alunos, incluindo aí aqueles que tradicionalmente vêm sendo excluídos da escola ou atendidos em modalidades segregadas de Educação Especial, como as classes especiais. Para que a escola se torne acolhedora para esses alunos, não bastam a adequação da edificação e do mobiliário nem o uso de recursos e currículo adaptados às condições de cada aluno com necessidades educacionais especiais. Um componente essencial é o meio social da escola, representado por vários segmentos da comunidade escolar.

Os professores são agentes importantes na construção de educação inclusiva, pois depende essencialmente deles a criação de clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. As suas ações docentes e sociais na sala de aula se constituem como elementos críticos para o ensino inclusivo. Para tanto, além da capacitação didático-pedagógica para lidar com a diversidade de características e necessidades educacionais de seus alunos, precisam desenvolver atitudes genuinamente favoráveis em relação aos princípios e práticas da inclusão.

Com a preocupação de favorecer a pesquisa sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, o Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* vem desenvolvendo um instrumento que proporcione mensuração confiável dessas atitudes. Trata-se da Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (EIASI). As atitudes sociais vêm sendo tradicionalmente mensuradas por meio de escalas, sobretudo aquelas referidas por escalas Likert. Estas são constituídas por um conjunto de enunciados, favoráveis ou desfavoráveis ao objeto atitudinal, acompanhados por cinco alternativas que indi-

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S. O uso de  $\chi^2$  na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. Anais... Marília: Unesp, 2003.

cam graus variados de concordância com o conteúdo de cada enunciado. Essas alternativas podem ser *concordo inteiramente*, *concordo em parte*, *nem concordo nem discordo*, *discordo em parte* e *discordo inteiramente*.

Qualquer que seja o formato da escala, a sua construção obedece a uma série de cuidados metodológicos que visam a assegurar a confiabilidade dos resultados da mensuração. Uma das importantes etapas na construção da escala é a da análise de itens. A análise de itens é comumente realizada utilizando o *t* de Student. Para tanto, uma versão preliminar de uma escala, constituída por vários itens, é aplicada a um número considerável de pessoas, e é calculado o escore individual de cada uma destas. É calculada a mediana desses escores, e as pessoas são agrupadas em dois conjuntos em função de seus escores na escala: o grupo abaixo da mediana e o grupo acima da mediana.

Para cada item, as pontuações obtidas por um grupo são comparadas com as pontuações obtidas por outro grupo, calculando-se o *t* de Student. O raciocínio subjacente é o de que, se um item discrimina bem as atitudes favoráveis das atitudes desfavoráveis, o grupo abaixo da mediana deve ter obtido, nesse item, pontuações significativamente inferiores às do grupo acima da mediana. Nesse caso, o item é incluído na versão final da escala.

Embora seja prática corrente o uso de *t* de Student na análise de itens, conforme a literatura especializada aponta (FARIA, 1987; RODRIGUES, 1973), esse tipo de instrumento fornece mensuração em escala ordinal, e consequentemente não poderia ser empregada essa prova estatística.

A correlação item-total, outro método frequentemente empregado na análise de itens (ASSMAR; RODRIGUES, 1989; RAMOS; YAZAWA; SALAZAR, 1994; TORRES, 1986), também apresenta um problema. É calculado o coeficiente de correlação entre as pontuações obtidas por um grupo de pessoas em cada um dos itens e os escores totais dessas mesmas pessoas. Um item que discrimina bem as atitudes sob mensuração deve apresentar alta correlação entre as pontuações nele obtidas e os escores da escala toda. Ocorre que cada item pode assumir poucos valores, comumente cinco, quando se trata de escala Likert. Desse modo, há uma quantidade muito grande de observações empatadas, as quais, em número excessivo, tornam pouco confiável o grau de associação indicado pelo coeficiente de correlação.

Uma alternativa poderia ser o uso do  $\chi^2$  para verificar se há diferença significativa entre os grupos acima da mediana e abaixo da mediana, quanto à frequência com que as alternativas de concordância e as de discordância são assinaladas. Pode-se supor que, se um item discrimina bem as atitudes sob mensuração, devem ocorrer, no grupo acima da mediana, significativamente mais assinalamentos de alternativas que concordam com o enunciado, se este for favorável, ou de alternativas que discordam do enunciado, se este for desfavorável, comparativamente ao grupo abaixo da mediana.

Neste relato, será descrita essa etapa na construção da Elasi, destacando particularmente a análise estatística empreendida para a seleção dos itens a serem incluídos na versão final da escala.

## Método

Participaram deste estudo 266 adultos de ambos os sexos e de diferentes procedências, incluindo estudantes de Pedagogia e de Fonoaudiologia, professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, alunos do Cefam (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade. A esses participantes foi aplicada a versão inicial da Elasi, constituída por 100 itens, favoráveis e desfavoráveis. Embora a escala contivesse instruções claras e a tarefa a ser executada fosse simples, a aplicação da escala foi supervisionada por algum dos integrantes do Grupo de Pesquisa.

Para cada participante foi calculado o escore total, que é a soma dos pontos obtidos em cada um dos itens. Para os itens favoráveis, foi atribuída a nota 5 à alternativa que indicava o maior grau de concordância, a nota 4 à alternativa seguinte, até a nota 1, para a alternativa que indicava maior grau de discordância. Para os itens desfavoráveis, o sentido da pontuação era invertido. Portanto, os escores individuais podiam variar de 100 a 500. Os escores individuais de 266 participantes constituem os dados utilizados na análise de itens.

## Resultados e discussão

Os escores individuais variaram de 128 a 478, com a mediana de 422. Os participantes foram divididos em dois grupos: grupo acima da mediana e grupo abaixo da mediana. Cada item foi analisado por meio do  $\chi^2$  e do t de Student, comparando o desempenho do grupo acima da mediana com o do grupo abaixo da mediana.

Em 47 itens, foram encontrados os valores de  $\chi^2$  significantes em nível de  $p < 0,05$  ou mais. Em 83 itens, foram encontrados os valores de t significantes em nível de  $p < 0,05$  ou mais. Todos os itens cuja capacidade discriminativa foi evidenciada pelo  $\chi^2$  tiveram esse resultado confirmado também pelo t de Student.

Em vista desse resultado, decidiu-se pela construção de duas formas equivalentes de escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão: Elasi forma A e Elasi forma B. Decidiu-se também que as versões finais deveriam ter 30 itens, sendo metade favorável e outra metade desfavorável. Foram selecionados para as duas formas da versão final aqueles 47 itens cuja capacidade discriminativa foi evidenciada na análise tanto por meio do  $\chi^2$  quanto por intermédio do t de Student. Os 13 itens restantes,

para completar o total de 60, foram selecionados entre aqueles cuja capacidade discriminativa havia sido evidenciada pelo *t* de Student e que possuíam os valores mais altos de  $\chi^2$ , embora não significantes. Nessa seleção, levou-se em conta a necessidade de dispormos de 30 itens favoráveis e 30 itens desfavoráveis.

A análise de itens procedida por esses dois procedimentos sugere que o  $\chi^2$  pode ser utilizado com proveito, fornecendo resultado aparentemente mais confiável que o *t* de Student. As formas A e B foram constituídas mediante o sorteio aleatório dos 60 itens que melhor discriminavam as atitudes sociais em relação à inclusão, assegurando que metade dos itens de cada forma fosse constituída por enunciados favoráveis e a outra metade, por enunciados desfavoráveis.

Cada uma das formas da versão final da Elasi compõe-se, na realidade, de 35 itens. Constatou-se, na análise realizada tanto pelo  $\chi^2$  quanto pelo *t* de Student, que alguns itens simplesmente não discriminavam nem um pouco as atitudes, pois ambos os grupos responderam virtualmente da mesma maneira, em geral concordando com o enunciado. Dez desses itens foram incluídos na versão final da Elasi, sendo cinco para cada forma, para funcionarem como uma escala de mentira. A escala de mentira tem a função de fornecer algum indicativo da confiabilidade das respostas de cada respondente. Compõe-se de itens cujas respostas são previsíveis, e, portanto, o grau de divergência em relação ao esperado pode indicar a seriedade, a fadiga, a compreensão ou mesmo a franqueza com que a tarefa pode ter sido executada. Essa análise, entretanto, constitui outro trabalho.

## Referências

- ASSMAR, E. M. L.; RODRIGUES, A. Uma escala para medir racionalidade/emocionalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 41, n. 2, p. 22-28, 1989.
- FARIA, Y. S. Relação entre atitude sobre eutanásia e crenças religiosas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 39, n. 3, p. 57-71, 1987.
- RAMOS, A. L. M.; YAZAWA, S. A. K.; SALAZAR, A. F. Desenvolvimento de uma escala de ciúme romântico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 10, n. 3, p. 439-451, 1994.
- RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- TORRES, W. C. Relação entre religiosidade, medo da morte e atitude frente ao suicídio. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 38, n. 4, p. 3-28, 1986.



# Protocolo de observação do desempenho de crianças com deficiência física: construção, aplicação e análise de dados<sup>1,2</sup>

Mariana Dutra Zafani

Sadao Omote

Luciana Ramos Baleotti

## Introdução

No contexto da educação inclusiva, refletir sobre a reação da audiência frente à deficiência é de especial interesse, considerando que, além da eliminação de barreiras ambientais, a eliminação de barreiras atitudinais é de igual importância, pois ambas dificultam ou impedem a participação efetiva do aluno com deficiência no cotidiano escolar.

Segundo Omote *et al.* (2005), um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva é o meio social, representado por diferentes segmentos. Com relação às crianças com deficiência em idade escolar, os pais e os professores representam, em primeira instância, as pessoas que estão diretamente envolvidas com elas e são segmentos fundamentais para a promoção do ensino inclusivo e para o desenvolvimento dessas crianças.

Tendo em vista a importância da família e da escola para o desenvolvimento da criança, Ferreira e Barrera (2010) apontam a necessidade de haver uma maior integração entre esses dois segmentos. Apesar dos benefícios que essa parceria traz ao aluno, a sua efetivação não é ainda uma

---

1 Texto original: ZAFANI, M. D.; OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R. Protocolo de observação do desempenho de crianças com deficiência física: construção, aplicação e análise de dados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 23-38, 2015. ([Link externo](#)).

2 O artigo relata parte do estudo apresentado na Dissertação de Mestrado defendida pela primeira autora, disponível na biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília. Apoio financeiro: Capes.

realidade encontrada na maioria das escolas brasileiras. Segundo Silva e Mendes (2008, p. 233), “tanto familiares quanto profissionais ainda precisam amadurecer no sentido de saber qual é o seu papel na parceria e qual é o papel do outro”.

Para que o processo de desenvolvimento infantil seja mediado de maneira positiva, os parâmetros dos contextos significativos de uma criança com comprometimentos, entre eles a escola e a família, necessitam interagir em harmonia entre si e com as características pessoais da criança (OLIVEIRA, 2012). No entanto, as variáveis pessoais como valores, crenças, expectativas, preconceito, e o vínculo e envolvimento diferenciados que pais e professores mantêm com a criança, atrelados à falta de diálogo entre a família e a escola, influenciam as percepções e expectativas que têm em relação às possibilidades, dificuldades e necessidades da criança com deficiência. Cada um deles pode nutrir expectativas distintas em relação à criança e prover auxílios ou cobranças diferenciadas.

Nesse sentido, é importante que se investiguem tanto a natureza da percepção diferenciada de professores e pais quanto as variáveis envolvidas que podem determinar diferentes modos de percepção da parte de pessoas que mantêm vínculos de natureza diferente com a criança que é alvo da percepção.

A literatura especializada sobre a percepção social aponta que tanto as características do alvo quanto as do sujeito da percepção interferem na formação do percepto (HASTORF; SCHNEIDER; POLEFKA, 1973; RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2005). As duas partes estão envolvidas no processo perceptivo, o qual não pode ser tratado como uma apreensão rigorosa, ou essencialmente enviesada, do objeto de percepção.

Assim, mais do que considerar como viés ou distorções perceptivas, é preciso buscar o significado da percepção levando em conta a natureza da relação entre o percebedor e o percebido. Isso é necessário quando essa relação é eivada de emoções e/ou determinada por compromissos sociais.

Estudos da natureza da percepção de uma mesma criança, na perspectiva dos familiares e na dos professores, podem contribuir para a compreensão do envolvimento desses atores no processo inclusivo dessa criança em contextos escolares. Tal compreensão pode ser um importante ponto de partida na jornada em busca de procedimentos que auxiliem as escolas e famílias a desenvolverem um trabalho colaborativo para prover educação integral e de qualidade a todas as crianças, em especial àquelas com deficiências.

Com o intuito de contribuir para identificar algumas variáveis pessoais dos atores envolvidos, que precisam ser consideradas no equacionamento das condições necessárias para a construção da Educação Inclusiva, procurou-se investigar a natureza da percepção diferenciada de

uma mesma criança por parte de seus pais e de professores. Investigações sólidas requerem instrumentos capazes de coletar dados confiáveis e adequados ao objeto de estudo. Assim, inicialmente foi construído um instrumento de coleta de dados, cujas características e procedimentos de uso apresentam peculiaridades metodológicas que recomendam descrevê-lo detalhadamente. Todo o processo de construção e os procedimentos de uso levantam importantes questões metodológicas, o que justifica a publicação de um relato técnico como este.

O objetivo deste relato é o de descrever os procedimentos para a construção, aplicação e análise de dados do instrumento de avaliação denominado *Protocolo de Observação do Desempenho de Crianças com Deficiência Física na Realização de Atividades de Pintura e Colagem*,<sup>3</sup> o qual visa identificar a percepção dos pais e a dos professores acerca de dois aspectos do desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar. Esses aspectos referem-se à capacidade ou incapacidade e independência ou dependência com que as crianças realizam as atividades propostas. O instrumento destina-se à avaliação da percepção do desempenho de crianças na faixa etária de 4 a 9 anos.

## Método

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC/Unesp/Marília-SP) sob o protocolo de número 0125/2011.

## Participantes

Participaram 11 professoras, sendo uma da Educação Infantil I, duas da Educação Infantil II e oito do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, duas de cada ano. Além destas, participaram como juízes três pesquisadores com experiência na área de Educação Especial, sendo duas pedagogas e uma terapeuta ocupacional.

## Material

Foi utilizado um questionário composto de três perguntas para avaliar, segundo a percepção das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a adequação das atividades de pintura e colagem elaboradas para as crianças de 4 a 9 anos de idade.

---

3 Outros artigos em preparação tratarão do estudo das percepções do desempenho de crianças com deficiência física, por parte de seus pais e professores, realizado com o uso do instrumento aqui descrito. O instrumento será doravante referido por Protocolo de Observação.

Utilizou-se também um questionário adicional composto de cinco perguntas, com o objetivo de verificar a opinião dos juízes quanto à adequação do instrumento proposto, para o fim a que se destina.

### *Procedimentos de construção do instrumento*

Decidiu-se pela construção do instrumento em decorrência do fato de não terem sido encontrados na literatura instrumentos que tivessem as propriedades consideradas necessárias para atender a demanda do estudo: o instrumento deveria permitir a investigação da percepção que os pais e professores têm acerca do desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar, no aspecto relativo à capacidade ou incapacidade na sua execução e à independência ou dependência com que a realiza. Tal instrumento deve possuir uma linguagem acessível e de fácil compreensão tanto para os pais quanto para os professores e deve permitir aos pais e professores avaliarem de maneira autônoma o desempenho da criança.

Na literatura especializada da área, foram encontrados apenas instrumentos que serviram como referência para a construção do instrumento ora apresentado. Foram localizados a Avaliação de Habilidades Motoras e de Processo – Versão Escolar (School-AMPS), traduzida e adaptada para crianças brasileiras de 4 a 8 anos de idade por Faria (2004), a School Function Assessment (SFA), desenvolvida por Coster e colaboradores em 1998 (COSTER *et al.*, 1998), o Pediatric Evaluation of Disability Inventory (Pedi), desenvolvido por Haley e colaboradores em 1992 e traduzido e adaptado para o uso no Brasil por Mancini (2005), o Questionário de Avaliação da Saúde, traduzido e adaptado para a população brasileira por Ferraz e colaboradores em 1990 (FERRAZ *et al.*, 1990) e a Medida de Independência Funcional (MIF), que faz parte de um Sistema de Dados Uniformizados para Reabilitação Médica (UDSMR, 1993).

Para a construção de um instrumento de mensuração confiável, é necessário adotar alguns cuidados básicos, destacando-se a conceituação clara do objeto de mensuração, a adoção de procedimentos para uniformização das condições de mensuração (padronização das instruções, da disposição do ambiente e da apresentação dos materiais), o uso de juízes como parte do processo de avaliação da adequação de materiais e/ou procedimentos, o desenvolvimento de critérios para a interpretação dos resultados obtidos e o estudo-piloto para a verificação empírica inicial da adequação do instrumento. Tais cuidados são necessários para que se possam gerar boas medidas do objeto que se pretende mensurar. Além disso, o instrumento deve apresentar validade social e estar adequado à população que fará o seu uso.

A princípio, não houve pretensão de validar e padronizar o instrumento elaborado, uma vez que o estudo do fenômeno investigado é ainda incipiente, sendo muito pouco conhecida a sua natureza. Nessas condições, poderia não se justificar todo o investimento na validação e padronização do instrumento, até porque, como se verá a seguir, a confecção do material a ser usado para cada caso e a avaliação de percepção de pais e professores são trabalhosas, demandando muito tempo. Entretanto, algumas medidas foram adotadas para garantir confiabilidade dos dados coletados por meio desse instrumento.

Para mensurar e comparar a percepção dos pais e a dos professores, era necessário que observassem uma mesma situação padronizada de desempenho da criança com deficiência física.

Em virtude disso, convencionou-se que os pais e professores iriam assistir a uma filmagem da criança desempenhando uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar e, a partir da observação dessa filmagem, iriam preencher o instrumento, com base em suas percepções acerca da capacidade ou incapacidade e independência ou dependência da criança.

Uma vez que o interesse do estudo recaía sobre a percepção daqueles que mantêm vínculos de natureza distinta com a criança-alvo da percepção, os pais e professores deveriam assistir à filmagem de seus próprios filhos ou alunos. Portanto, cada aluno deveria ser filmado realizando a atividade proposta a crianças da faixa etária à qual pertence. A filmagem de cada criança deveria ser assistida pelo respectivo pai e professor.

O instrumento deveria avaliar a percepção que pais e professores têm de crianças com idade entre 4 e 9 anos, inseridas no ensino especial ou no ensino regular. A criança deveria possuir déficit motor em um ou ambos os membros superiores, podendo este estar acompanhado de outros déficits motores em outros segmentos do corpo e não deveria apresentar visão subnormal, cegueira, surdez ou deficiência intelectual grave. Deveria ter nível de compreensão satisfatório para entender o que lhe era solicitado na execução da atividade quando da sua filmagem.

Após essas opções determinadas, a etapa seguinte para a construção do instrumento consistiu em elaborar as atividades do contexto escolar em relação às quais os pais e os professores iriam observar e avaliar o desempenho das crianças com deficiência física.

A elaboração das atividades foi pautada em dois critérios: 1) as atividades deveriam estar inseridas na rotina escolar das crianças de 4 a 9 anos de idade e 2) as atividades deveriam estar adequadas ao interesse e ao desenvolvimento neuropsicomotor das crianças daquela faixa etária.

Visando elaborar as atividades a serem executadas pelas crianças de 4 a 9 anos de idade, foi realizada uma busca em livros de referência da área da Psicomotricidade, Pedagogia, Desenvolvimento Humano e Escolar

para o embasamento teórico necessário. Foram elaboradas três atividades de níveis de complexidade diferenciados, presumidamente adequadas para crianças de 4 a 9 anos. Os resultados encontram-se descritos no item “Atividades elaboradas”, mais à frente.

A fim de verificar a adequação das atividades elaboradas, estas foram apresentadas às 11 professoras participantes do estudo. A elas foram feitas três perguntas, com o propósito de: 1) identificar se as atividades elaboradas estavam adequadas em relação ao desenvolvimento neuropsicomotor e aos interesses das crianças daquela faixa etária; 2) identificar se a demanda das atividades apresentadas estava inserida na rotina escolar dos alunos daquela faixa etária; e 3) verificar se as professoras sugeririam alguma adequação para aquelas atividades apresentadas, pensando na faixa etária das crianças.

A professora P1 do Infantil I e as professoras P2 e P3 do Infantil II analisaram a Atividade 1 (colagem de quatro peças para montar uma tartaruga e pintura dos desenhos), as professoras P4, P5, P6 e P7 examinaram a Atividade 2 (colagem de seis peças para montar um peixe e pintura dos desenhos), e as professoras P8, P9, P10 e P11, a Atividade 3 (colagem de oito peças para montar um leão e pintura dos desenhos). Os resultados estão descritos no item “Análise das respostas das professoras para verificar a adequação das atividades elaboradas”, mais à frente.

Finalizada a adequação das atividades, com base nas respostas das professoras ao questionário, a etapa seguinte consistiu em definir o formato do instrumento. Para atender ao propósito da pesquisa, o instrumento deveria ser capaz de avaliar a percepção que pais e professores têm da habilidade motora<sup>4</sup> e da habilidade de processo<sup>5</sup> da criança na execução da atividade. Assim, em cada item, que se refere a algum segmento do desempenho da criança, os pais e professores deveriam indicar a capacidade ou incapacidade e a independência ou dependência com que ela realiza a tarefa.

Para cumprir essas funções, o instrumento foi dividido em duas seções. A Seção 1 contém itens que avaliam as habilidades motoras da criança na execução da atividade, e a Seção 2 contém itens que avaliam as habilidades de processo da criança na execução da atividade. Em cada item do instrumento, há duas colunas, Coluna 1 e Coluna 2, contendo alternativas de respostas. A Coluna 1 tem quatro alternativas de respostas referentes à capacidade ou incapacidade da criança na execução da atividade, e a Coluna 2 tem quatro alternativas de respostas referentes à independência ou dependência da criança na execução da atividade. No item “Definição do formato do instrumento: seções (Seção 1 e Seção 2), alternativas

---

4 A habilidade motora pontua a eficiência da criança ao movimentar os objetos e a si própria no ambiente.

5 A habilidade de processo pontua a qualidade do desempenho nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual.

de respostas (Coluna 1 e Coluna 2) e itens”, o formato do instrumento é apresentado de maneira detalhada.

Após a realização desse procedimento, iniciou-se a etapa de elaboração dos enunciados de cada item que compuseram a versão inicial do instrumento. Na redação dos enunciados, buscou-se utilizar linguagem simples e clara, sem ambiguidades, viés ou ênfase em alguma direção.

Além dos cuidados citados, realizou-se a análise das atividades de pintura e colagem para identificar habilidades motoras e de processo envolvidas na execução dessas tarefas, com base em procedimento de análise de atividade comumente utilizado na prática terapêutico-ocupacional.<sup>6</sup> Na área da terapia ocupacional, a “análise prévia da atividade tem como objetivo possibilitar seu conhecimento detalhado, permitindo a observação de suas propriedades específicas” (SILVA; EMMEL, 1993, p. 48).

Na elaboração de alguns dos itens do instrumento, serviu de base a definição de alguns itens da versão brasileira da Avaliação de Habilidades Motoras e de Processo – Versão Escolar (School-AMPS) (FARIA, 2004). Os resultados referentes à elaboração dos itens encontram-se descritos em “Definição do formato do instrumento: seções (Seção 1 e Seção 2), alternativas de respostas (Coluna 1 e Coluna 2) e itens”.

A fim de verificar a adequação da versão inicial do instrumento para o fim a que se destina, foi aplicado um questionário composto de cinco perguntas a três juízes com o intuito de obter a avaliação deles sobre os seguintes aspectos: a) se os itens do Protocolo de Observação possuem uma linguagem acessível e de fácil compreensão para os pais e professores; b) se as alternativas de respostas da Coluna 1 e Coluna 2 possuem uma linguagem acessível e são de fácil compreensão para os pais e professores; c) se os itens do Protocolo de Observação estão nas seções corretas; d) se o Protocolo de Observação é capaz de revelar a percepção dos pais e professores em relação ao desempenho da criança na atividade observada; e e) se há alguma sugestão de alteração em algum item ou no Protocolo de Observação.

Caso os juízes identificassem problemas nos aspectos investigados ou sugerissem modificações no instrumento, deveriam justificar o motivo para tal apontamento. Após esse procedimento, as adequações e alterações consideradas necessárias foram realizadas no instrumento, as quais estão descritas no item “Análise dos dados do questionário dos juízes e adequações realizadas no instrumento”, resultando na versão final do instrumento.

---

<sup>6</sup> Vale apontar que a primeira e a terceira autora são terapeutas ocupacionais e apresentam formação para realizar a análise de atividades.

## Resultados e discussões

O caminho percorrido até alcançar a versão final do instrumento foi constituído por etapas sequenciais em que o resultado de um procedimento determinava como deveria ser realizada a etapa seguinte. Entretanto, para enquadrar o relato no formato convencional, os procedimentos metodológicos foram preliminarmente descritos na sua íntegra, e serão apresentados nos tópicos seguintes os resultados obtidos em cada etapa.

### *Atividades elaboradas*

A padronização das atividades a serem observadas por pais e professores para avaliar o desempenho das crianças com deficiência física é uma exigência metodológica. Convém lembrar que a pesquisa, para cuja realização o instrumento ora descrito foi desenvolvido, tem como foco a percepção do desempenho de crianças com deficiência física pelos respectivos pais e professores. Assim, as atividades desenvolvidas pelas crianças foram escolhidas em função da sua adequação para o propósito de observação e avaliação em detalhe por parte dos pais e professores. Embora tenham sido escolhidas atividades relativamente corriqueiras do cotidiano escolar dessas crianças, elas não têm nenhuma intenção de promover educação ou inclusão das crianças.

Com base nos critérios previamente estabelecidos e na literatura consultada (FERREIRA; CALDAS, 2002; SPODEK; SARACHO, 1998; GESELL, 1993, 2003), ficou definida a proposta de atividades de pintura e colagem, diferindo em nível de complexidade para as crianças de 4 a 9 anos de idade.

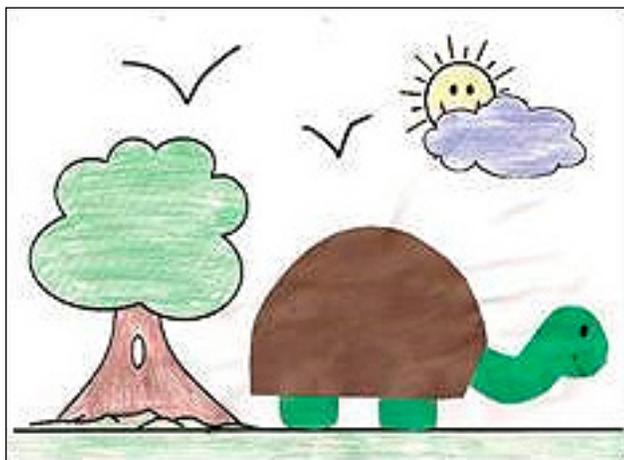
Levando em conta a importância de as atividades estarem adequadas às competências motoras, cognitivas e perceptivas das crianças de diferentes idades, foram criadas três atividades diferentes de pintura e colagem (Atividade 1, Atividade 2, Atividade 3). As atividades apresentam graus de dificuldades diferenciados por meio do número de peças a serem coladas, habilidade necessária para diferenciá-las (percepção visual), complexidade dos desenhos a serem coloridos (destreza manual), habilidade necessária para discriminar figura-fundo em atividades que possuem sobreposição de peças (percepção visual) e complexidade da colagem, a qual exige domínio das relações espaciais.

A Atividade 1 é destinada às crianças de 4 e 5 anos de idade, consistindo na colagem de quatro peças para montar uma tartaruga e pintura dos desenhos. A Atividade 2 é destinada às crianças de 6 e 7 anos de idade, e elas devem colar seis peças para formar um peixe e colorir os desenhos. A Atividade 3 é destinada às crianças de 8 e 9 anos de idade e consiste na colagem de oito peças montando um leão e pintura dos desenhos.

A faixa etária foi agrupada em três níveis (Nível 1 – crianças de 4 e 5 anos; Nível 2 – crianças de 6 e 7 anos; Nível 3 – crianças de 8 e 9 anos), com a mesma atividade para as crianças de cada nível, considerando que poderia ser executada tanto pelas menores quanto pelas maiores, com diferença de apenas um ano, oferecendo maior desafio para as menores e um grau de dificuldade adequado e suficiente para as maiores.

Convencionou-se que para cada criança seriam entregues duas folhas: uma contendo os desenhos impressos já coloridos e a colagem de peças formando um animal, que serve de modelo para que a criança execute a atividade (Figura 1), e outra na qual a criança realiza a atividade (Figura 2) (papel sulfite com a impressão dos mesmos desenhos do modelo a ser pintado e um espaço em branco para colagem das peças, já recortadas, para formar um animal). Destaca-se que foram elaborados os moldes dos animais (tartaruga, peixe, leão) que seriam utilizados na colagem (peças recortadas em papel cartão colorido).

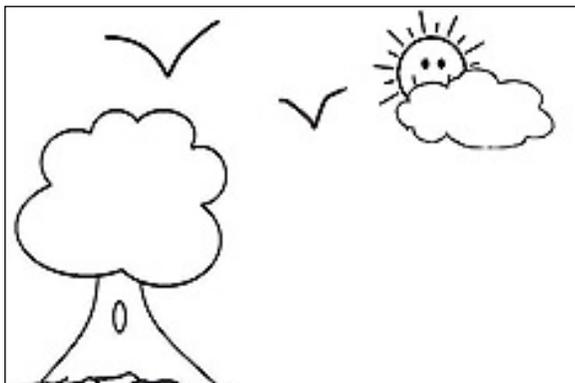
Figura 1 Atividade 1 – Modelo da atividade da tartaruga.



Fonte: Zafani (2013, p. 42).

Nota: figura com texto alternativo para *softwares* leitores de tela.

Figura 2 Atividade 1 – Folha para a execução da atividade da tartaruga.



Fonte: Zafani (2013, p. 42).

Nota: figura com texto alternativo para *softwares* leitores de tela.

Análise das respostas das professoras para verificar a adequação das atividades elaboradas

A análise dos apontamentos feitos pelas professoras sobre a adequação das atividades elaboradas sugeriu a necessidade de aumentar o grau de dificuldade das Atividades 2 e 3 para as crianças de 7 e 9 anos, respectivamente. As professoras dessas crianças consideraram que as atividades estavam aquém do desenvolvimento e interesse das crianças dessas faixas etárias. A alteração no grau de dificuldade foi feita pelo aumento da complexidade da execução da tarefa de colagem. A Atividade 2 passou a ter sete peças ao invés de seis, e a Atividade 3 passou a ter nove peças ao invés de oito, o que exigiu das crianças de 7 e 9 anos maior domínio de habilidades de desempenho como atenção, percepção visual e noção espacial.

A maioria das professoras apontou também a necessidade de inserir as atividades de pintura e colagem num contexto significativo para as crianças. O apontamento foi acatado, considerando que a contextualização das atividades pode torná-las mais atraentes e garantir maior envolvimento na sua execução. Diante disso, para cada uma das atividades de pintura e colagem foi elaborada uma história que deveria ser contada antes de a criança iniciar a sua realização. As histórias elaboradas foram feitas no formato de livros ilustrados. Foram criadas três histórias:<sup>7</sup> a história da

<sup>7</sup> As histórias elaboradas e os demais materiais citados neste artigo (Versão inicial e final do Protocolo de Observação, Descrição dos materiais e da organização da sala para a realização das atividades de pintura e colagem, Ficha de informações sobre os materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança para realizar a atividade de pintura e colagem, Roteiro de instruções que devem ser fornecidas às crianças de 4 a 9 anos, Roteiro de Análise de Atividade de Pintura e Colagem, Roteiro com exemplos de ajudas motoras e verbais que podem ser oferecidas para a criança durante a execução das atividades de pintura e colagem e Roteiro de instruções que devem ser passadas aos pais e professores em cada item) podem ser vistos na íntegra na dissertação de mestrado da primeira autora.

*Tartaruguinha*, que foi lida antes de propor a Atividade 1 para as crianças de 4 e 5 anos; a história do *Peixe Molhado e o Fundo do Mar*, que foi lida antes de propor a Atividade 2 para as crianças de 6 e 7 anos; e a história do *Circo do Senhor Leopoldo*, que foi lida antes de propor a Atividade 3 para as crianças de 8 e 9 anos.

Após as modificações nas atividades de pintura e colagem, foi sistematizado todo o procedimento de uso adequado das atividades para a consecução dos objetivos da pesquisa. Essa sistematização resultou em dois documentos: *Descrição dos materiais e da organização da sala para a realização das atividades de pintura e colagem* e a *Ficha de informações sobre os materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança para realizar a atividade de pintura e colagem*. Essa ficha coleta informações junto aos pais e/ou professores sobre a locomoção, os materiais escolares e recursos das tecnologias assistivas utilizados pela criança em sala de aula, para verificar a necessidade de adequação/adaptação dos materiais que são oferecidos para a criança realizar a atividade, a fim de oferecer condições semelhantes às que a criança vivencia na escola.

Foi elaborado também o *Roteiro de instruções que devem ser fornecidas às crianças de 4 a 9 anos*, que contempla as informações que devem ser dadas às crianças antes de iniciarem a atividade.

Após essas convenções, a etapa seguinte para a construção do instrumento consistiu em definir o formato do instrumento.

*Definição do formato do instrumento: seções (Seção 1 e Seção 2), alternativas de respostas (Coluna 1 e Coluna 2) e itens*

O instrumento foi inspirado no formato da School-AMPS (FARIA, 2004), a qual é constituída por duas escalas: a de habilidades motoras e a de habilidades de processo. Considerou-se esse formato interessante, pois as duas escalas que compõem o instrumento fornecem uma análise global do desempenho da criança, ao contemplá-lo tanto do ponto de vista motor quanto de processo.

Assim, convencionou-se que o instrumento seria constituído por duas seções. A Seção 1 seria constituída por itens que avaliam as habilidades motoras da criança na execução da atividade, e a Seção 2 seria constituída por itens que avaliam as habilidades de processo da criança na execução da atividade.

Cada item é constituído por um enunciado, na forma de uma pergunta acerca de um episódio específico da sequência de ações realizadas na execução da atividade pela criança, acompanhado de alternativas de resposta. Os pais e professores devem avaliar dois aspectos de cada episódio – capacidade ou incapacidade na execução da ação e independência ou dependência com que a ação é executada pela criança.

Assim, convencionou-se que em cada item haveria duas colunas contendo as alternativas de respostas: Coluna 1 e Coluna 2. A Coluna 1 contém quatro alternativas de respostas referentes à capacidade ou incapacidade da criança na execução da atividade: *capaz sem dificuldade*, *capaz com pouca dificuldade*, *capaz com muita dificuldade* e *incapaz*. A Coluna 2 contém quatro alternativas de respostas referentes à independência ou dependência da criança na execução da atividade: *não precisa de ajuda*, *precisa de pouca ajuda*, *precisa de muita ajuda* e *a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança*.<sup>8</sup>

Os participantes teriam como tarefa assinalar uma alternativa de resposta de cada uma das colunas em todos os itens do instrumento. Foi determinado que as alternativas de respostas seriam as mesmas para todos os itens do instrumento.

Para a formulação das alternativas de respostas e do significado atribuído a cada uma delas, as quais devem permitir a avaliação da capacidade e incapacidade e independência e dependência do desempenho da criança em cada um dos itens do instrumento, constituíram-se como fontes de informação os critérios de pontuação de instrumentos que avaliam um ou os dois aspectos investigados, como School Function Assessment (SFA), Pediatric Evaluation of Disability Inventory (Pedi), Questionário de Avaliação da Saúde, School-AMPS e a Medida de Independência Funcional (MIF).

Por fim, para a elaboração dos itens, as atividades de pintura e colagem foram analisadas sob os parâmetros de análise de atividade voltada para a tarefa. Utilizou-se o *Roteiro de Análise de Atividades* proposto por Crepeau (2002), o qual passou por adaptações para atender aos objetivos deste estudo. O *Roteiro de Análise de Atividade de Pintura e Colagem* contempla uma descrição breve das atividades, etapas sequenciais e descrição das principais habilidades de desempenho necessárias para a sua realização. Descrevem-se também os materiais necessários e extras disponíveis para a realização das atividades.

Assim procedendo, foram elaborados 17 itens, sendo dez da Seção 1, que se refere à habilidade motora, e sete da Seção 2, relativa à habilidade de processo. A versão preliminar foi elaborada com esses itens. Para melhor ilustrar o instrumento, a seguir se apresenta um item da Seção 1 de habilidades motoras.

---

8 No instrumento, utiliza-se a palavra terapeuta, pois a pessoa responsável pela aplicação das atividades e do instrumento é assim reconhecida pelos pais e professores. No texto, utiliza-se avaliador, porque não se refere ao status ocupacional da pessoa.

### Quadro 1 Exemplificação de um item do instrumento da Seção 1 de habilidades motoras.

| A criança é capaz de usar as duas mãos de modo eficiente em atividades bimanuais (exemplo: segurar a cola com uma mão e rosquear a tampa com a outra)? |  |
|--|--|
| COLUNA 1   | COLUNA 2   |
| ( ) capaz sem dificuldade  | ( ) não precisa de ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais    |
| ( ) capaz com pouca dificuldade  | ( ) precisa de pouca ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais  |
| ( ) capaz com muita dificuldade  | ( ) precisa de muita ajuda para usar as duas mãos em atividades bimanuais  |
| ( ) incapaz  | ( ) a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança |

Fonte: Zafani (2013, p. 55).

Essa versão foi submetida à análise de três juízes, cujos resultados são apresentados a seguir.

#### *Análise dos dados do questionário dos juízes e adequações realizadas no instrumento*

A partir dos resultados obtidos com o questionário aplicado junto aos juízes, foi considerada pertinente a realização de algumas adequações no instrumento.

O primeiro exemplo refere-se à definição das alternativas da Coluna 1, relativa à capacidade e incapacidade, e o segundo exemplo, à definição das alternativas da Coluna 2, correspondente à independência e dependência.

Os significados atribuídos a cada uma das alternativas de respostas foram revisados, sendo esta uma das sugestões dadas por dois juízes. No Quadro 2, apresentam-se na coluna à esquerda os significados atribuídos previamente, e na coluna à direita se apresentam as alterações realizadas.

## Quadro 2 Revisão e modificação dos significados atribuídos às alternativas de respostas.

| Significados adotados previamente  | Revisão e modificação dos significados adotados   |
|--|---|
| <p>A criança deverá ser considerada <i>capaz sem dificuldade</i>, <i>capaz com pouca dificuldade</i> e <i>capaz com muita dificuldade</i> quando tiver aptidão para executar uma tarefa.</p> <p>A criança deverá ser considerada <i>incapaz</i> quando tiver limitações que impedem a realização da tarefa.</p>  | <p>A criança deverá ser considerada:</p> <p><i>Capaz sem dificuldade</i>: quando a criança não apresentar dificuldade para realizar a tarefa, tendo um desempenho eficiente.</p> <p><i>Capaz com pouca dificuldade</i>: quando a criança apresentar pouca dificuldade para realizar a tarefa, que interfere, mas não impede a sua realização.</p> <p><i>Capaz com muita dificuldade</i>: quando a criança apresentar muita dificuldade para realizar a tarefa, que interfere, mas não impede a sua realização.</p> <p><i>Incapaz</i>: quando a criança apresentar uma dificuldade que impede a realização da tarefa.</p>  |
| <p>O desempenho da criança deverá ser considerado como independente quando a criança realizar a tarefa sem precisar de nenhum tipo de auxílio; essa possibilidade equivale à primeira alternativa de resposta da Coluna 2, <i>não precisa de ajuda</i>.</p> <p>O desempenho da criança deverá ser considerado como dependente quando a criança precisar de auxílio verbal, motor ou de algum dispositivo (podendo este ser uma bengala, andador, mobília, entre outros) para conseguir realizar determinado passo da tarefa; essa possibilidade equivale à segunda ou à terceira alternativa de resposta da Coluna 2, <i>precisa de pouca ajuda</i> ou <i>precisa de muita ajuda</i>.</p> <p>O desempenho deverá ser considerado dependente também quando a <i>terapeuta executar o passo da tarefa sem a participação da criança</i>; essa possibilidade equivale à quarta alternativa de resposta da Coluna 2.</p> | <p>A criança:</p> <p><i>Não precisa de ajuda</i>: quando realizar a tarefa sem precisar de auxílio motor ou verbal da terapeuta, podendo fazer uso de recursos (andador, cadeira de rodas, material escolar adaptado, entre outros) para tanto.</p> <p><i>Precisa de pouca ajuda</i>: quando precisar de pouco auxílio motor ou verbal da terapeuta para realizar a tarefa, requerendo esse auxílio mesmo com o uso do recurso.</p> <p><i>Precisa de muita ajuda</i>: quando precisar de muito auxílio motor ou verbal da terapeuta para realizar a tarefa, requerendo esse auxílio mesmo com o uso do recurso.</p> <p><i>A terapeuta executa o passo da tarefa sem a participação da criança</i>: quando a terapeuta executar o passo da tarefa sem a participação da criança.</p> |

Fonte: Zafani (2013, p. 58).

Foi realizada também a modificação de alguns complementos das alternativas de respostas da Coluna 2, conforme destacado em itálico no exemplo a seguir: antes da modificação – “*não precisa de ajuda para puxar o*

zíper”; e depois da modificação – “não precisa de ajuda para puxar o zíper do estojo”. Tais alterações foram realizadas a fim de favorecer o entendimento dos pais e dos professores, indo ao encontro das sugestões dos juízes.

Um dos juízes apontou que alguns itens do Protocolo de Observação não possuíam uma linguagem acessível e de fácil compreensão, pois considerou que os enunciados de alguns deles estavam confusos, e isso talvez dificultasse o entendimento por parte dos pais. Esse mesmo juiz sugeriu também que os exemplos contidos nos enunciados dos itens de habilidades de processo fossem melhorados.

Foi realizada uma revisão criteriosa de todos os itens do Protocolo de Observação da Seção 1 e da Seção 2. Realizou-se, também, uma revisão na questão de número 4 do *Roteiro de Análise de Atividade de Pintura e Colagem*, referente às etapas sequenciais das atividades. Essa revisão permitiu notar aspectos do desempenho importantes de serem avaliados, que não constavam no instrumento, e permitiu enriquecer a análise realizada.

Por meio desses procedimentos, considerou-se relevante acrescentar e modificar o enunciado de alguns itens do instrumento, tanto na Seção 1 quanto na Seção 2.

Após essas revisões, o instrumento passou a ter 20 itens. A Seção 1 passou a ter 13 itens (foram acrescentados três itens), ao invés de dez. A Seção 2 permaneceu com sete itens, pois três itens foram excluídos por terem sido considerados subjetivos, e três novos itens foram acrescentados nessa seção.

Essas adequações no instrumento resultaram em sua versão final, intitulada *Protocolo de Observação do Desempenho de Crianças com Deficiência Física na Realização de Atividades de Pintura e Colagem*.<sup>9</sup>

Foi elaborado com base na versão final do instrumento um *Roteiro com exemplos de ajudas motoras e verbais que podem ser oferecidas para a criança durante a execução das atividades de pintura e colagem* em cada um dos itens, a fim de possibilitar maior entendimento acerca das ajudas a serem oferecidas à criança e viabilizar o uso do instrumento por pessoas que não possuem familiarização com essa ferramenta.

### *Procedimentos para a produção do material, aplicação do protocolo de observação e análise de dados*

No processo de construção do instrumento, além de ter sido desenvolvida uma série de atividades até alcançarmos a versão final, foi necessá-

---

<sup>9</sup> Ressalta-se que outros estudos estão em andamento objetivando identificar se a descrição dos procedimentos, constantes na dissertação, se apresenta de forma clara, permitindo o uso do protocolo sem a necessidade de treinamento específico ao usuário.

rio sistematizar os procedimentos para a produção do material, aplicação do Protocolo de Observação e análise de dados.

### Produção do material

Na sala em que é realizada a filmagem, deve haver duas cadeiras, uma para a criança e outra para o avaliador, e duas mesas, sendo uma para fazer a atividade e a outra para a colocação dos materiais disponibilizados para a sua execução. Entre as duas mesas, é necessária uma distância de aproximadamente 1,5 m (um metro e meio), a fim de possibilitar a observação do deslocamento da criança no ambiente, sendo este um dos aspectos a ser analisado pelos pais e professores. Essas informações quanto aos materiais e à organização da sala estão descritas de maneira detalhada na *Descrição dos materiais e da organização da sala para a realização das atividades de pintura e colagem*.

Antes de ser proposta a realização da atividade de pintura e colagem, conta-se uma história à criança a fim de contextualizar a atividade que será realizada. Em seguida, são fornecidas as instruções necessárias para que a criança execute a atividade, tendo como base o *Roteiro de instruções que devem ser fornecidas às crianças de 4 a 9 anos*. Posteriormente, o avaliador dá início à atividade, e a criança deve organizar suas ações tendo em vista as instruções recebidas.

Para o registro do desempenho da criança, utiliza-se uma filmadora, posicionada sobre um tripé. A filmagem é realizada individualmente, registram-se todas as fases do desenvolvimento da atividade, desde a contação de história, seguida das instruções fornecidas pelo avaliador antes de a criança iniciar a atividade e a realização da atividade propriamente dita, até o momento de sua finalização, incluindo-se os deslocamentos da criança no ambiente.

Concluída a filmagem, o avaliador, por meio de sua visualização, verifica se os registros focais permitem a pontuação de todos os itens do Protocolo de Observação. Caso seja identificada a presença de itens difíceis ou impossíveis de serem pontuados devido à inadequação da visualização das tomadas focais, uma nova filmagem deve ser realizada.

Se a filmagem estiver adequada, será editada pelo avaliador. Ressalta-se que, normalmente, a criança não executa a atividade exatamente na mesma ordem em que os itens de avaliação aparecem no Protocolo. Diante disso, na edição são adicionadas legendas a fim de direcionar o olhar dos pais e professores para os itens do Protocolo de Observação que são pontuados por eles. Essas legendas contemplam o número do item do Protocolo de Observação correspondente à habilidade motora ou de processo observada e uma descrição sucinta do que esse item avalia.

## Aplicação do protocolo de observação

O avaliador reúne-se em dias separados com os pais e professores para assistir à filmagem e preencher o Protocolo de Observação.

Primeiramente, o avaliador deve esclarecer aos pais e professores que, conforme forem assistindo à filmagem da criança executando a atividade de pintura e colagem, devem preencher o Protocolo de Observação. Para os participantes preencherem os itens do Protocolo de Observação, o avaliador deve pausar a filmagem e retomar cenas da filmagem quando solicitado.

Os participantes recebem o esclarecimento de que o instrumento é dividido em duas partes, uma parte em que irão observar a eficiência da criança ao movimentar os objetos e a si própria no ambiente (Seção 1) e outra em que irão observar a qualidade do desempenho da criança nas áreas de atenção, compreensão, noção espacial e percepção visual (Seção 2).

Deve ser enfatizado que, na Seção 1, de habilidades motoras, são avaliadas apenas as ajudas motoras fornecidas pelo avaliador; as ajudas verbais não devem ser pontuadas. Já na Seção 2, de habilidades de processo, as ajudas motoras fornecidas pelo avaliador não devem ser consideradas; apenas as ajudas verbais serão avaliadas.

Na sequência, o enunciado de cada um dos itens é lido e explicado pelo avaliador, com ênfase ao que deve ser observado neles, a fim de direcionar o olhar dos participantes para os aspectos de desempenho que serão observados na filmagem. Foi elaborado um *Roteiro de instruções que devem ser passadas aos pais e professores em cada item*.

As alternativas de resposta da Coluna 1 e da Coluna 2, bem como o significado de cada uma delas também são apresentados aos pais e professores. Estes são instruídos a assinalar uma alternativa de resposta da Coluna 1 e uma da Coluna 2 em cada um dos itens.

Finalizadas as instruções, o avaliador sana eventuais dúvidas dos pais e professores em relação ao Protocolo de Observação e à execução da tarefa. Verificado que os participantes não têm dúvidas, a apresentação da filmagem e o preenchimento do instrumento devem ser iniciados.

## Análise dos dados do protocolo de observação

O Protocolo de Observação contém 20 itens, distribuídos em duas seções. A Seção 1 contém 13 itens que avaliam as habilidades motoras da criança na execução da atividade; a Seção 2 contém sete itens que avaliam as habilidades de processo da criança na execução da atividade. Em cada item do Protocolo de Observação, há duas colunas, Coluna 1 e Coluna 2, contendo alternativas de respostas.

A Coluna 1 do Protocolo de Observação é constituída por quatro alternativas de respostas referentes à capacidade ou incapacidade da criança

na execução da atividade: *incapaz*, *capaz com muita dificuldade*, *capaz com pouca dificuldade* e *capaz sem dificuldade*. Devem ser atribuídos os seguintes valores a cada alternativa de resposta: 0 à alternativa de resposta *incapaz*, 1 à alternativa de resposta *capaz com muita dificuldade*, 2 à alternativa de resposta *capaz com pouca dificuldade* e 3 à alternativa de resposta *capaz sem dificuldade*.

A Coluna 2 do Protocolo de Observação é constituída por quatro alternativas de respostas referentes à independência ou dependência da criança na execução da atividade: *a terapeuta executa este passo da tarefa sem a participação da criança*, *precisa de muita ajuda*, *precisa de pouca ajuda* e *não precisa de ajuda*. Devem ser atribuídos os seguintes valores a cada alternativa de resposta: 0 à alternativa de resposta *a terapeuta executa esse passo da tarefa sem a participação da criança*, 1 à alternativa de resposta *precisa de muita ajuda*, 2 à alternativa de resposta *precisa de pouca ajuda* e 3 à alternativa de resposta *não precisa de ajuda*.

Na Seção 1, de habilidades motoras (HM), podem ser calculados dois escores, um que expressa o aspecto da capacidade/incapacidade (C/I) e outro relativo à independência/dependência (I/D). Como a Seção 1 de HM contém 13 itens, cada um desses escores (HM (C/I) e HM (I/D)) pode variar de 0 a 39. Além disso, pode ser calculado o escore total obtido na seção de HM (HM (T)), por meio da soma do escore relativo à C/I com o de I/D, podendo variar de 0 a 78.

Na Seção 2, de habilidades de processo (HP), também podem ser calculados dois escores, um que expressa o aspecto da capacidade/incapacidade (C/I) e outro relativo à independência/dependência (I/D). Como a Seção 2 de HP contém sete itens, cada um desses escores (HP (C/I) e HP (I/D)) pode variar de 0 a 21. Pode ser calculado também o escore total obtido na seção de HP (HP (T)), por meio da soma do escore relativo à C/I com o de I/D, podendo variar de 0 a 42.

Pode ser calculado o escore total referente à C/I (C/I (T)), por meio da soma do escore de C/I obtido na seção de HM com o de C/I obtido na seção de HP. O escore C/I (T) pode variar de 0 a 60. Da mesma maneira, pode ser calculado o escore total referente à I/D (I/D (T)), por meio da soma do escore I/D obtido na seção de HM com o de I/D obtido na seção de HP. O escore I/D (T) pode variar de 0 a 60.

Por fim, para a análise global, pode ser calculado o escore total (ET) por meio da soma do escore HM (T) com o de HP (T), podendo variar de 0 a 120.

É possível calcular nove escores de avaliação do pai ou da mãe e nove do professor para cada criança. Por meio dos escores obtidos é possível realizar diferentes análises, entre elas: comparar a avaliação do pai com a do professor, comparar entre pais e entre professores as avaliações de diferentes aspectos do desempenho, comparar antes e depois de alguma intervenção, comparar avaliações feitas em diferentes momentos para verificar

evolução, usar a avaliação como parte do procedimento de capacitação de pais/professores para aguçá-la sua observação etc.

## Conclusões

As aplicações iniciais do Protocolo de Observação têm demonstrado que todos os procedimentos necessários para o seu uso são adequados e têm fornecido evidências da sua adequação quanto à linguagem e ao formato para a população que fará uso dele (pais e professores). Além disso, têm revelado que o Protocolo de Observação está cumprindo o seu objetivo principal, que é o de mensurar a percepção dos pais e dos professores em relação ao desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar.

Destaca-se a necessidade de se realizarem investigações que levem em consideração a maneira como segmentos sociais importantes na construção da Educação Inclusiva, entre eles pais e professores, percebem a criança com deficiência física. O percepto formado a respeito da criança determina e orienta o tipo de relação estabelecida entre eles (pais-filhos e professores-alunos), a qual pode exercer influência sobre a competência que a criança irá apresentar no seu dia a dia e no contexto escolar.

A percepção do pai e a do professor devem também ser usadas como um indicador da qualidade e natureza da relação que mantém com a criança. Isso precisa ser levado em conta na orientação a pais e professores, na avaliação da criança e na decisão de o que fazer com a criança com a colaboração de pais e professores.

## Referências

COSTER, W. J. *et al. School Function Assessment: user manual*. San Antonio: Therapy Skill Builders, 1998.

CREPEAU, E. B. Análise de Atividades: uma forma de refletir sobre o desempenho ocupacional. In: NEISTADT, M. E.; CREPEAU, E. B. (org.). *Willard & Spackman: terapia ocupacional*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 121-133.

FARIA, M. G. A. *Adaptação da avaliação de habilidades motoras e de processo – Versão escolar – para crianças brasileiras de 4 a 8 anos de idade*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência da Reabilitação) – Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERRAZ, M. B. *et al. Crosscultural reliability of the physical ability dimension of the Health Assessment Questionnaire*. *Journal of Rheumatology*, Toronto, v. 17, n. 6, p. 813-817, 1990.

FERREIRA, I. L.; CALDAS, S. P. S. *Atividades na pré-escola*. São Paulo: Saraiva, 2002.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 462-472, 2010.

GESELL, A. *A criança do 0 aos 5 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GESELL, A. *A criança dos 5 aos 10 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HASTORF, A. H.; SCHNEIDER, D. J.; POLEFKA, J. *Percepção de pessoa*. São Paulo: Blucher/Edusp, 1973.

MANCINI, M. C. *Inventário de avaliação pediátrica de incapacidade (PEDI)*: manual da versão brasileira adaptada. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

OLIVEIRA, A. K. C. *Repertório funcional de crianças com paralisia cerebral: a perspectiva de cuidadores e profissionais*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVA, C. C. B.; EMMEL, M. L. G. Jogos e brincadeiras: roteiro de análise de atividades para o terapeuta ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 4, n. 1-2, p. 46-62, 1993.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UDSMR. UNIFORM DATA SYSTEM FOR MEDICAL REHABILITATION. *Guide for the uniform data set for medical rehabilitation (adult FIM)*, Version 4.0. Buffalo: UB Foundation Activities, 1993.

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.



# Escala de concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial e sua aplicação em pesquisa<sup>1,2</sup>

Carla Cristina Marinho

Sadao Omote

## Introdução

Para a compreensão do fenômeno psicossocial referente às concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, considerou-se relevante a construção de um instrumento confiável de coleta de dados, de forma que estes representassem o mais fielmente possível a realidade a ser investigada.

Optou-se pela construção de um instrumento de mensuração de concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, visto que no Brasil inexistem instrumentos para esse fim, provavelmente em função da falta de tradição, no país, na construção de instrumentos padronizados de mensuração de fenômenos psicossociais disponibilizados para que outros pesquisadores os possam utilizar em suas investigações (OMOTE, 2005).

Inicialmente aventamos a elaboração de uma escala do tipo Likert, por se tratar de um formato convencional e habitualmente utilizado para mensurar fenômenos psicossociais.

Mas, em se tratando de objetos em relação aos quais há uma grande tendência a concordar ou discordar, como concepções de Educação Inclusiva ou Educação Especial, o formato de escala Likert demonstra-se inepto

---

1 Texto original: MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Escala de concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial e sua aplicação em pesquisa. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 13.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 1., 2016, Marília. Anais... Marília: Universidade Estadual Paulista, 2016.

2 Agência financiadora: CNPq.

para realizar uma discriminação mais refinada entre concepções referentes a ambos os conceitos.

Dessa forma, em função da natureza do fenômeno que se pretendia investigar, foi necessário pensar e elaborar outro tipo de instrumento de mensuração com formato diferente do Likert.

Para construir tal instrumento, foi feito o seguinte questionamento: o que é necessário fazer para que, entre as afirmações a respeito de diferentes concepções sobre Educação Inclusiva ou Educação Especial com as quais todo mundo tende a concordar, exista diferenciação que demonstre com qual o respondente concorda mais e da qual discorda mais?

A alternativa encontrada foi adotar um formato de escala de escolha forçada ou que obriga o respondente a diferenciar os enunciados dos itens. O instrumento de mensuração elaborado foi intitulado Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial, e o objetivo do presente relato é analisar, a partir dos dados coletados em estudo anterior, a capacidade de discriminação de concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial da referida escala.

## Método

Para a elaboração da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial, convencionou-se adotar seis das dez categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva e de Educação Especial, descritas no estudo de Fonseca-Janes (2010).

Das seis categorias conceituais que foram adotadas, três são referentes à concepção de Educação Inclusiva e três são referentes à concepção de Educação Especial.

As três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva compreendem: sinonímia com a expressão *inclusão escolar*, sinonímia com a expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e sinonímia com a expressão *educação de qualidade*. As três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Especial compreendem: modalidade educacional específica, modalidade de ensino transversal e modalidade educacional excludente.

A partir da definição das categorias que foram adotadas, iniciou-se o processo de elaboração dos enunciados. Para isso, foram realizados o levantamento bibliográfico e a análise de documentos oficiais e publicações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) da área da Educação Especial, tendo também como respaldo a legislação acerca da educação.

Foram elaborados 60 enunciados com conteúdos que representam as três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva e as três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Es-

pecial. Todos os enunciados elaborados foram analisados por juízes especialistas na área de Educação Especial, e, até que se alcançasse o índice de concordância igual ou acima de 80% entre os juízes e os pesquisadores, foram realizadas adequações e alterações consideradas necessárias em parte dos 60 enunciados.

## Resultados e discussão

A versão final da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial contém 20 itens, sendo dez atinentes à concepção de Educação Inclusiva e dez atinentes à concepção de Educação Especial. Cada item é constituído por três enunciados com conteúdos que representam três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial.

Para cada um dos três enunciados de cada item, há um espaço entre parênteses para o respondente indicar com qual enunciado concorda em primeiro lugar (assinalando 1 nos parênteses correspondentes ao enunciado), em segundo lugar (assinalando 2 nos parênteses correspondentes ao enunciado) e em terceiro lugar (assinalando 3 nos parênteses correspondentes ao enunciado). Caso o respondente discorde do conteúdo do enunciado, deve assinalar com a letra D nos parênteses correspondentes ao enunciado. As respostas indicam o grau de concordância com o conteúdo de cada um dos três enunciados do item.

Ressalta-se que o formato de escala construído para a mensuração de concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial propõe de maneira inusitada a escolha forçada dos enunciados, uma vez que toda e qualquer escala possui um único enunciado para cada item.

Nesse formato de escala, o respondente pode concordar com os três enunciados do item, mas tem que indicar com qual concorda em primeiro, segundo e terceiro lugar, fazendo com que a diferença mínima que poderia ser encontrada em uma escala de formato Likert seja ampliada em função do formato da escala de escolha forçada.

A vantagem em adotar esse procedimento metodológico está em talvez poder analisar melhor a diferença entre uma concepção e outra, possibilitando a afirmação mais segura sobre qual é a concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial de um sujeito ou grupo de sujeitos, visto que o escore pode ser suficientemente diferente. Mas isso apenas pode ser afirmado mediante a análise de dados coletados por intermédio da aplicação da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial.

Tal aplicação em estudo anterior (MARINHO, 2013) demonstrou, por intermédio dos resultados, indicativos relevantes em relação à capacidade discriminativa do instrumento de mensuração. Caso a escala aplicada

fosse de formato Likert, embora houvesse diferença entre uma concepção ou outra, eventualmente em nível de escore calculado poderia não ter diferença alguma.

Os resultados da comparação intragrupal das três concepções de Educação Inclusiva e das três concepções de Educação Especial mantidas por estudantes do 4º ano de Pedagogia da Unesp de Marília, pertencentes a três grupos de aprofundamentos – aprofundamento em Educação Infantil, aprofundamento em Educação Especial e aprofundamento em Gestão em Educação –, mostraram que, em cada um dos grupos investigados, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre as três concepções de Educação Inclusiva e as três de Educação Especial ( $p < 0,05$ ) (MARINHO, 2013). Isso significa que o instrumento foi capaz de estabelecer distinção entre uma concepção e outra.

Nos três grupos de estudantes do 4º ano de Pedagogia, houve concentração em torno de uma determinada concepção de Educação Inclusiva e de Educação Especial. Em todos os grupos investigados, a síntese dos escores sugeriu que tal concentração se apresentou maior em torno da categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e da categoria conceitual referente à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal.

Não se pode afirmar conclusivamente que o instrumento cumpriu sua função no sentido de discriminar aquilo que é pouco discriminável, pois mesmo as diferenças significantes encontradas não permitem atestar que esse formato é mais sensível que o formato Likert, no que diz respeito à capacidade de discriminação de concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial. Talvez essas diferenças também fossem identificadas com a aplicação do instrumento de formato Likert.

### Considerações finais

Na busca por respostas para o questionamento sobre o que é necessário fazer para que, entre as afirmações a respeito de diferentes concepções sobre Educação Inclusiva ou Educação Especial com as quais todo mundo tende a concordar, exista diferenciação que demonstre acentuadamente com qual o respondente concorda mais e com qual discorda mais, construiu-se um instrumento de mensuração em formato de escolha forçada intitulada Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial.

A descrição dos procedimentos metodológicos adotados no processo de construção da escala para superar a restrição metodológica apontada inicialmente sobre o formato Likert de instrumento de mensuração de fenômenos psicossociais como concepções de Educação Inclusiva e Educa-

ção Especial, bem como os resultados de sua aplicação em pesquisa podem trazer significativas contribuições para a construção de conhecimento científico na área de Educação Especial.

Já vislumbrando futuras pesquisas, outra possibilidade para tentar solucionar metodologicamente o questionamento inicialmente realizado poderia ser a realização de pesquisa comparando a escala construída com outra no formato Likert. Para tanto, os mesmos itens que compõem a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial, em formato de escala de escolha forçada, devem compor uma escala de formato Likert. Ambas poderiam ser aplicadas a duas amostras equivalentes para que os resultados obtidos pudessem ser comparados. Dessa forma, obter-se-iam evidências empíricas sobre a capacidade de discriminação de concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial por parte dos dois formatos de instrumento.

## Referências

- FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- MARINHO, C. C. *Concepções de estudantes de Pedagogia acerca de educação inclusiva e educação especial*. 164 f. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 33-38, 2005.



# Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão<sup>1</sup>

Camila Mugnai Vieira

Sadao Omote

## Introdução

A maioria dos estudos sobre concepções e atitudes sociais indica que os professores sentem que lhes falta o preparo adequado para atuar no ensino inclusivo e apontam a necessidade de investimento na sua formação inicial, assim como em capacitações em serviço (OLIVEIRA, 2006). De acordo com Omote *et al.* (2005), a capacitação dos professores, além da compreensão das características e necessidades do aluno com deficiência e da utilização dos recursos para atendê-las, deve incluir também uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes favoráveis à inclusão.

Estudos devem ser ampliados no sentido de transporem simples levantamentos de dados sobre as atitudes sociais para investigações de possíveis intervenções que visem mudança das atitudes sociais em relação à inclusão. Salienta-se a fragilidade metodológica das investigações, quando não são utilizados instrumentos confiáveis ou não são realizados delineamentos metodológicos adequados, o que pode levar a conclusões

---

<sup>1</sup> Texto original: VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. *Revista Reflexão e Ação*, v. 25, n. 3, p. 299-320, 2017. ([Link externo](#)).

superficiais e vagas, pautadas em meras inferências dos pesquisadores, baseadas em relatos orais (OMOTE, 2003).

Gatti (2003) realizou uma análise de teses e dissertações sobre a formação de professores produzidas em dez instituições brasileiras, de 1961 a 2002. Os resultados indicaram que nas décadas de 1960 e 1970 os estudos eram mais de cunho quantitativo, porém vários utilizavam instrumentos sem se preocuparem com sua fidedignidade e validade e apresentavam erros importantes em análises estatísticas. Na década de 1980 foram frequentes pesquisas qualitativas, estudos de caso, de campo e etnográficos, nos quais foram identificados muitos problemas metodológicos, como a ausência ou insuficiência da descrição da própria metodologia empregada e incoerência entre o que foi declarado e o que foi adotado de fato. A década de 1990 foi marcada pela defesa de ideias que os pesquisadores pareciam querer difundir, porém com pouca sustentação nos dados obtidos nas pesquisas. A autora apontou também que foram encontrados em todos os períodos alguns trabalhos consistentes, mas as inadequações metodológicas destacaram-se na maioria dos estudos. A partir de 1999, a autora observou um lento processo de tentativas de superar essas fragilidades.

A pesquisadora discutiu que a investigação sobre formação de professores costuma seguir certos “modismos” e apresentar pouca densidade teórica própria, teceu críticas sobre o imediatismo com o qual os problemas de pesquisa são elaborados, preocupados com um pragmatismo que parece se justificar pela necessidade da resolução de problemas da realidade, porém são superficiais sob o ponto de vista de fundamentação teórica e contextualização sócio-histórica. Apontou a necessidade de investimento em perguntas de pesquisa mais densas e formulação de hipóteses mais consistentes. Fez ainda críticas tanto a pesquisas quantitativas, nas quais ocorreram apropriação acrítica de modelos de mensuração, sem domínio e aprofundamento dos pressupostos e técnicas nos quais as análises se baseavam, quanto a pesquisas qualitativas que não apresentaram rigor metodológico. A forma de compreender e abordar os fenômenos é diferente a depender do tipo de pesquisa, mas há que se contar com uma consistência explicativa em toda investigação (GATTI, 2003).

García, Díaz e Rodríguez (2009) analisaram programas para mudanças de atitudes sociais em relação a pessoas com deficiências e as técnicas utilizadas em sua implementação em resumos publicados entre 1972 e 2009 em bases de dados específicas. Os autores destacaram fragilidades metodológicas em muitos trabalhos, tais como: desenhos experimentais inadequados (sem avaliação prévia à intervenção, como pré-testes ou medidas de linha de base; ausência de grupos de controle; estudos apenas descritivos e sem variedade de técnicas); uso de técnicas e instrumentos de

medida sem estudos prévios ou construídos para os propósitos de pesquisas específicas, sem nenhuma garantia de sua confiabilidade; publicações que não descreviam os instrumentos utilizados; e falta de continuidade das pesquisas, restritas a um período muito curto (apenas 12 de 63 programas apresentaram algum tipo de avaliação da eficácia dos procedimentos após um determinado tempo, como um *follow up*).

Especificamente quanto à duração das pesquisas, Santos (2006) teceu críticas ao avaliar os efeitos de muitos dos programas de intervenção, pois a maioria ocorreu em períodos curtos, raramente ultrapassando, em média, quatro semanas, com encontros de uma ou duas vezes por semana. Esse quadro sugere a necessidade de se realizarem estudos longitudinais ou que ao menos contemplem algum acompanhamento posterior ao período das intervenções.

Dentre outros problemas metodológicos que precisam ser evitados, estão: falta de garantia ou teste da equivalência entre grupos experimentais e controle, o que inviabiliza a comparação de seus resultados, e utilização de delineamentos correlacionais para sugerir relação de causalidade (DUTRA; REIS, 2016).

A revisão de relatos de pesquisa publicados em inglês, de 1990 até a metade de 2011, sobre as crenças e atitudes da população em geral em relação à deficiência intelectual, elaborada por Scior (2011), apontou 75 pesquisas, das quais somente 12 tratavam de intervenções para modificação de atitudes ou diminuição de estigmas. O autor teceu críticas a respeito do delineamento da maioria dos estudos, a qual se mostrou frágil, especialmente em função de alguns aspectos como: muitas pesquisas de levantamento, sendo defendida pelo autor a necessidade de mais estudos com intervenções; amostras limitadas, sendo necessários estudos mais representativos da população; e procedimentos enviesados, o que levou o autor a defender a necessidade de maior rigor científico.

Percebe-se que todos os tipos de pesquisas requerem cuidados metodológicos. A intencionalidade do presente texto não é defender um tipo padrão de delineamento, que seja superior aos demais, e sim discutir o quanto é necessário considerar a natureza do fenômeno em estudo, as variáveis que se pretende investigar, o contexto da pesquisa e, a partir dos objetivos traçados, buscar instrumentos e adotar procedimentos o mais confiáveis possível, validados em estudos anteriores ou elaborados e testados de diferentes formas de modo a ampliar sua confiabilidade.

Além dos elementos metodológicos, aspectos éticos das pesquisas têm sido discutidos no meio acadêmico. É a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que rege os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, incluindo aqueles sujeitos que não têm condições para decidir sobre sua participação nesse tipo de atividade, como as crianças.

De acordo com Gaiva (2009), a resolução apresenta preocupações com a dignidade da pessoa, baseadas nos princípios fundamentais da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

A gestão da conduta ética em pesquisa é realizada em três níveis: o nível regulatório, que se refere aos códigos, leis e regimentos; o nível institucional, relacionado aos órgãos que se responsabilizam pela avaliação e fiscalização da implementação dessas normas, representados especialmente pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos das universidades e demais órgãos relacionados à pesquisa no Brasil; e o nível pessoal, que se refere às condutas do próprio pesquisador, desde a elaboração do projeto, passando pela seleção dos participantes, realização de coleta e análise de dados, até a divulgação dos resultados (FERNANDES, 2016).

Os códigos éticos são importantes, mas não são suficientes para englobar a complexidade da prática em pesquisa (FERNANDES, 2016). Os pesquisadores deparam-se com dilemas que não são claramente previstos em normativas, que demandam reflexões e decisões cotidianas para que se garantam os princípios éticos, sendo necessária a articulação entre esses níveis.

A literatura tem indicado vários desafios relacionados à pesquisa com crianças. Há consenso de que as pesquisas devem transcender de modo a fortalecer os direitos das crianças, garantir seu bem-estar e cumprir os deveres dos pesquisadores (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016). Há dilemas, porém, que precisam ser mais amplamente discutidos. Um deles se refere ao consentimento para pesquisa, um dos aspectos éticos da pesquisa com crianças mais discutidos. Com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), é definido que, para menores de idade, ele seja assinado pelos responsáveis legais, comumente os pais das crianças. Essa imposição atende à dimensão legal e burocrática, porém há que se considerar outras dimensões, como a autoria da criança no processo, bem como as relações de poder estabelecidas entre adultos e crianças (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016).

O consentimento dos responsáveis é chamado de consentimento por procuração, pois reflete suas convicções, seus valores e seus desejos, e não os do participante, no caso, a criança. A concepção da criança como sujeito de direitos deve abarcar o respeito às suas decisões conscientes quanto a participar ou não dos procedimentos propostos. Para tanto, há que se utilizar de linguagem e estratégias que permitam aos sujeitos de diferentes faixas etárias, em diversos estágios do desenvolvimento e condições sociais, culturais ou emocionais, compreenderem realmente o que se passa e também opinarem acerca de seu envolvimento na pesquisa (SIGAUD *et al.*, 2009).

Ao se falar em consentimento, há que se considerar a complexidade das escolhas, possíveis situações de constrangimento e expectativas mú-

tuas (FERNANDES, 2016). As relações de poder entre crianças e adultos e especificamente entre pesquisador e pesquisado precisam ser consideradas para que não haja coerção e se respeite primariamente o bem-estar e a integridade da criança (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016). Para a obtenção do consentimento, o processo precisa ser permeado de confiança, respeito, diálogo e paciência na relação pesquisador-participante (GAIVA, 2009).

Outro desafio que se coloca na pesquisa com crianças diz respeito à seleção dos participantes. O investigador precisa cuidar dos critérios de inclusão e exclusão de crianças de modo que as justificativas sejam muito plausíveis e não haja exposição de algumas crianças frente às demais nem privação de benefícios possivelmente obtidos (FERNANDES, 2016).

Considerando ainda a proteção das crianças contra qualquer dano, a ética tradicional tem focado a importância de não causar dano deliberado, porém pouco se discute sobre os riscos que o impedimento imposto por adultos para participação em determinadas pesquisas pode causar (FERNANDES, 2016). Certa superproteção de crianças pode excluí-las de pesquisas importantes, que poderiam trazer benefícios diretos a elas como participantes e que também teriam o potencial de avançar na produção de conhecimento sobre esse grupo social. Deixar as crianças apenas à mercê do que está institucionalizado pode levá-las ao que Fernandes (2016) denominou de “invisibilidade epistemológica”.

Percebe-se, portanto, que, para o pesquisador promover uma investigação ética, deve equilibrar os interesses dele, das crianças, dos responsáveis e da sociedade em geral, considerando a complexidade das relações sociais que influenciam esse processo (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016).

O presente trabalho discute os aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os efeitos de uma capacitação de professores para administrar um programa informativo a seus alunos sobre as atitudes sociais de ambas as partes em relação à inclusão (VIEIRA, 2014). Os resultados da pesquisa, no que se refere às mudanças de atitudes sociais dos professores e alunos nesse processo de formação, podem ser consultados em Vieira (2017). O objetivo do presente artigo é o de discutir como o delineamento empregado buscou a superação de algumas limitações comuns em pesquisas semelhantes, além de atender de modo diferenciado às demandas éticas pouco discutidas na literatura.

## Método

Participaram do estudo 52 professores do ciclo I de duas escolas municipais de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, sendo 30 de uma escola (E1) e 22 de outra (E2), e 516 alunos dessas escolas, sendo 317 da E1 e 199 da E2. Os estudantes cursavam do primeiro ao quinto ano.

Os professores e alunos da E1 formaram o grupo experimental (GE), e os membros da E2, o grupo de controle (GC).

Utilizou-se a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (EIASI) para a coleta de dados com os professores em todas as etapas. Trata-se de um instrumento elaborado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, da Unesp, campus de Marília, que tem o objetivo de mensurar as atitudes sociais frente ao processo de inclusão e atende os requisitos necessários da padronização e validade (OMOTE, 2005). É constituído por duas formas equivalentes (Forma A e Forma B). Cada forma é composta de 35 itens, sendo 30 para a mensuração de atitudes sociais frente à inclusão e outros cinco itens que compõem a escala de mentira.

Cada item é constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas: *concordo inteiramente*, *concordo mais ou menos*, *nem concordo nem discordo*, *discordo mais ou menos* e *discordo inteiramente*. Metade da escala é constituída por itens positivos, isto é, a concordância com o conteúdo do enunciado expressa atitudes sociais favoráveis à inclusão, e a outra metade, por itens negativos, e a concordância com o conteúdo dos enunciados indica atitudes desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira serve como um indicador da confiabilidade das respostas, uma vez que a resposta aos seus itens é previsível, conforme se demonstrou durante o processo de validação do instrumento.

Para a análise dos dados da EIASI, preliminarmente foram calculados os escores da escala de mentira para todos os participantes, e nenhum dos professores foi eliminado do estudo em função desses dados. Então, foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente.

Foram atribuídos valores, de acordo com a alternativa assinalada, de acordo com o seguinte critério: nos itens positivos, a nota 5 é dada para a alternativa *concordo inteiramente*, nota 4 para *concordo mais ou menos*, e assim por diante, até a alternativa *discordo inteiramente*, que recebe a nota 1; nos itens negativos, o sentido de atribuição dos valores é invertido, isto é, a nota máxima é para a alternativa *discordo inteiramente*, e a nota mínima, para *concordo inteiramente*. O escore total do indivíduo foi dado pela somatória das notas obtidas nos itens, sendo excluídos os itens da escala de mentira. O escopo da EIASI varia de 30 a 150.

Foi utilizada a Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão para a coleta de dados com os alunos em todas as etapas. A escala é composta de 20 itens que apresentam afirmações sobre inclusão e três alternativas de respostas (*sim*, *não* e *não sei*). Foi elaborada a partir de estudos realizados pelo mesmo grupo de pesquisa e é usada para mensurar as atitudes sociais de crianças em relação à inclusão (BALEOTTI; OMOTE, 2003).

Com as respostas aos itens da Escala Infantil, foi calculado um escore de atitudes sociais em relação à inclusão para cada respondente. Primeiramente foram atribuídos pontos às respostas dadas a cada item, com os valores convencionados -1, 0 ou 1. O valor -1 foi atribuído quando o respondente discordou do enunciado favorável à inclusão ou concordou com o enunciado desfavorável à inclusão; o valor 1, quando o respondente concordou com o enunciado favorável à inclusão ou discordou do enunciado desfavorável à inclusão; e o valor 0 foi atribuído quando o respondente assinalou que não sabia opinar a respeito do conteúdo do enunciado. Os escores individuais de cada respondente foram calculados somando algebricamente os pontos obtidos em cada um dos itens. O escore total de um participante podia variar de -20 a +20.

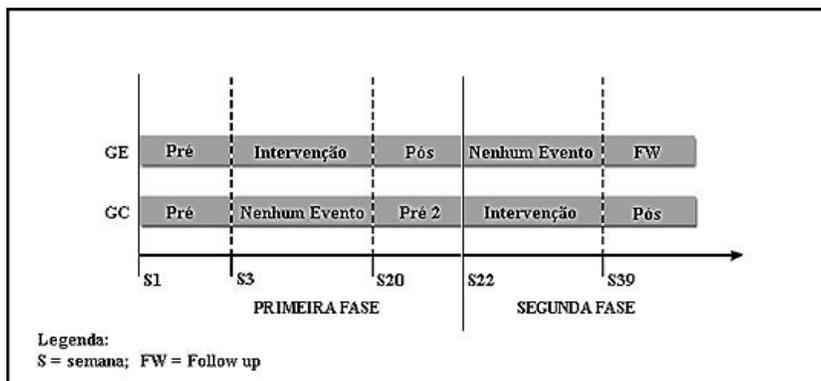
Após a aprovação pelo CEP, o projeto foi apresentado aos professores, e, concluídos os esclarecimentos, o TCLE foi assinado por aqueles que concordaram em participar das atividades. Os docentes foram capacitados para explicar aos alunos os objetivos da pesquisa, procedimentos e questões éticas de modo claro e em linguagem acessível, logo após consentirem em participar da pesquisa. Os estudantes foram informados sobre a pesquisa, e os termos foram assinados pelos responsáveis.

O pedido de consentimento aos responsáveis pelos alunos foi referente à participação na coleta de dados da pesquisa, não incluindo a participação nos encontros do programa informativo desenvolvido pelos professores em sala de aula. Aqueles que não tiveram o TCLE assinado por seus responsáveis participaram do programa informativo, mas não da coleta de dados. Os aspectos éticos envolvidos nessa etapa serão discutidos no item “Resultados e discussão”.

As etapas de coleta de dados e de intervenção, chamadas de *capacitação dos professores* e *programa informativo*, foram desenvolvidas em duas fases. A *primeira fase* foi composta de: a) pré-teste com todos os professores e alunos do GE e do GC; b) intervenção, que consistiu de capacitação dos professores do GE e aplicação do programa informativo aos alunos do GE; e c) pós-teste com os professores e alunos do GE e segundo pré-teste com professores e alunos do GC. Na *segunda fase*, realizaram-se: a) intervenção, constituída de capacitação dos professores do GC e aplicação do programa informativo aos alunos do GC; e b) pós-teste com alunos e professores do GC e o *follow up* com professores do GE.<sup>2</sup> A Figura 1 ilustra as etapas desenvolvidas ao longo da pesquisa.

---

2 Não foi realizado o *follow up* com os alunos do GE em função do período letivo, pois o *follow up* com os professores ocorreu na última semana de aula, quando os alunos já estavam iniciando as férias.

Figura 1 Fases da pesquisa e suas etapas em cada grupo ao longo do tempo.<sup>3</sup>

Fonte: elaboração própria.

Nota: figura com texto alternativo para *softwares* leitores de tela.

### Primeira fase

Foi realizada a avaliação inicial das atitudes sociais de todos os professores, tanto do GC quanto do GE, de forma que para uma metade foi aplicada a forma A e para a outra metade, a forma B. A entrega de cada versão aos participantes foi feita aleatoriamente. As formas A e B da Elasi foram construídas para serem equivalentes, porém podem ocorrer diferenças dependendo das características das amostras, razão pela qual foi utilizada a técnica de balanceamento (CAMPBELL; STANLEY, 1979), que consistiu no procedimento em que cada metade respondeu primeiramente a uma das formas, e, como será descrito adiante, houve a inversão das formas quando da segunda avaliação.

A aplicação foi feita de forma monitorada, ou seja, informações adicionais foram fornecidas e eventuais dúvidas acerca do preenchimento da escala foram esclarecidas, com o cuidado para não passar informações que pudessem afetar as respostas dos participantes. A aplicação foi coletiva, durante o Horário de Estudo Coletivo (HEC) de cada escola, que ocorria semanalmente no turno contrário ao do trabalho. Após o pré-teste, os professores aplicaram a Escala Infantil em seus alunos, mediante capacitação prévia tanto do GE quanto do GC.

<sup>3</sup> O eixo dos x na Figura 1 representa a sequência das semanas em que ocorreram os eventos, e não as semanas do calendário anual. A aplicação da Elasi e da Escala Infantil nas diferentes etapas ocorreu com um intervalo de tempo de uma semana entre o GE e o GC, em função da possibilidade de operacionalização, pois a disponibilidade dos professores era apenas no Horário de Estudo Coletivo (HEC), que ocorria em ambas as escolas no mesmo dia da semana e horário. Assim, em uma determinada semana, realizou-se a aplicação da Elasi e da Escala Infantil no GE, e na semana seguinte, no GC.

Na sequência, foi desenvolvida a capacitação apenas para os professores do GE. O objetivo dessa intervenção foi o de capacitá-los a aplicarem em seus alunos um programa informativo sobre a temática das deficiências e da inclusão voltado ao público infantil, adaptado de estudos anteriores (FERREIRA, 1998; VIEIRA; DENARI, 2012). Foram realizados sete encontros com os professores, com duração de 1h30 (uma hora e meia) cada, com periodicidade quinzenal. A capacitação ocorreu no HEC. Logo após cada encontro, os *slides* da exposição dialogada eram encaminhados para todos os professores por e-mail, e os materiais a serem utilizados junto aos alunos eram fornecidos. Nas semanas em que não ocorreram os encontros presenciais, os professores realizaram com seus estudantes os encontros do programa para os quais foram capacitados.

Concluídas todas as etapas da capacitação, foi realizada uma segunda avaliação das atitudes sociais dos professores tanto do GE quanto do GC. A segunda avaliação caracterizou-se como pós-teste para o GE e pré-teste 2 para o GC. Obedecendo à técnica de balanceamento, dessa vez a metade dos professores que havia respondido a forma A da Elasi respondeu a forma B, e vice-versa. A inversão das versões apresentadas foi realizada por dois motivos: (1) na hipótese de as formas A e B não serem rigorosamente equivalentes nas amostras utilizadas nesta pesquisa, possíveis diferenças de uma forma em relação à outra estariam presentes igualmente nas duas avaliações; e (2) para evitar ou minimizar o chamado efeito teste-reteste, que consiste em eventual viés decorrente da aplicação do mesmo instrumento em curto período (CAMPBELL; STANLEY, 1979). Quanto aos alunos, foi aplicada a Escala Infantil a todos os estudantes tanto do GE quanto do GC, por seus respectivos professores, sendo considerado pós-teste para o GE e pré-teste 2 para o GC.

### *Segunda fase*

Foi realizada a mesma capacitação da primeira fase, agora apenas com os professores do GC. Nesse período, os professores do GE não tiveram nenhuma atividade relacionada ao projeto. Após a capacitação do GC, foi realizada uma nova avaliação das atitudes sociais dos professores, servindo como pós-teste para o GC e como *follow up* para o GE, 18 semanas após o término de sua capacitação, para avaliar a manutenção das mudanças observadas anteriormente. A versão aplicada para cada metade foi a mesma da primeira avaliação. Foi aplicada a Escala Infantil apenas aos estudantes do GC, por seus professores, funcionando como um pós-teste para esse grupo (ver nota de rodapé 3).

Posteriormente, foram realizadas análises estatísticas para a verificação das diferenças entre os grupos de professores e entre os grupos

de alunos em todas as etapas da pesquisa, utilizando a Prova de Mann-Whitney. Foram também realizadas análises intragrupos por meio da prova de Wilcoxon.

## Resultados e discussão

Os resultados obtidos indicaram que o programa informativo aplicado pelos professores em seus alunos produziu efeitos positivos nas atitudes sociais tanto do alunado quanto dos próprios professores, tornando-as mais favoráveis à inclusão (VIEIRA, 2017).

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, elaborou-se um delineamento cuidadoso para investigar os efeitos da intervenção nas atitudes sociais tanto dos estudantes quanto dos professores, considerando o rigor científico necessário para estudos dessa natureza, destacados por Omote (2003) e Scior (2011) e nem sempre adotados.

Vários pontos da pesquisa podem ser discutidos em relação aos aspectos metodológicos e éticos, destacando-se alguns deles a seguir.

### *Tipo de pesquisa e delineamento adotados*

As pesquisas quase-experimentais não contemplam o controle das variáveis estranhas com a mesma eficiência das pesquisas experimentais. Conclusões sobre a eventual relação causal encontrada entre a intervenção e o resultado obtido se enfraquecem na medida em que hipóteses concorrentes podem explicar os resultados obtidos (DUTRA; REIS, 2016). Além da intervenção, podem ocorrer outros fatos com os professores e alunos que modificam suas atitudes, como campanhas de conscientização sobre as deficiências na escola, programas televisivos, vídeos na internet, nascimento de familiares com deficiências. Para ampliar a segurança do estudo, nesta pesquisa foi constituído um grupo de controle.

Outra dificuldade encontrada na prática é a distribuição aleatória dos participantes em grupos, sempre que se utilizam grupos naturalmente constituídos, como é comum nas pesquisas em Educação e Educação Especial. Tal fato não permite garantir sua equivalência no começo do estudo, o que pode comprometer a validade interna e enfraquecer as conclusões sobre a relação causa-efeito que se pretende demonstrar (DUTRA; REIS, 2016).

O delineamento empregado na presente pesquisa procurou diminuir essas limitações. Como não havia garantia da equivalência entre o GE e o GC, tanto de professores quanto de estudantes, foi feita uma avaliação preliminar das atitudes sociais em relação à inclusão. A comparação dos escores obtidos por GE e GC revelou haver equivalência estatística antes de iniciar qualquer intervenção.

Esse tipo de desenho pode ser chamado de delineamento de pré e pós-teste com grupo de controle não equivalente (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1976). Inclui informações de pré-teste dos grupos para verificar a equivalência entre eles. Evidenciada a equivalência estatística entre os grupos em relação à variável sob estudo, no início do experimento, o delineamento de grupos experimental e de controle não constituídos aleatoriamente apresenta melhor validade interna.

*Momentos de mensuração da variável dependente: pré-teste, pós-teste e follow up*

O pré-teste em ambos os grupos, tanto de professores quanto de estudantes, foi uma condição necessária para assegurar a equivalência entre o GE e o GC, que não puderam ser constituídos randomicamente. Somente após a verificação da equivalência estatística entre esses grupos, foi possível realizar intervenções com o intuito de se estudarem os efeitos delas. Essa comparação forneceu indício de que os grupos de professores não eram diferentes ( $p = 0,53$ ), assim como os grupos de alunos ( $p = 0,52$ ).

A realização do pré-teste poderia gerar dois tipos de vieses: o de testagem, especialmente no que se refere ao efeito teste-reteste (CAMPBELL; STANLEY, 1979), com a utilização do mesmo instrumento em repetidas mensurações, e a possibilidade de a avaliação preliminar interagir com a intervenção, no sentido de que os participantes podem ter sido sensibilizados com aquela avaliação.

O viés do teste-reteste pode ter sido minimizado pelo intervalo relativamente longo entre as avaliações (18 semanas) e principalmente pelo uso de duas formas equivalentes de mensuração, devidamente balanceadas, no caso dos professores. A Escala Infantil não possui formas equivalentes, porém o intervalo de 18 semanas entre uma avaliação e outra pode ter minimizado eventual efeito teste-reteste.

Eventual interação entre a avaliação inicial e a intervenção subsequente não pode ser controlada no delineamento empregado. Seriam necessários GE e GC constituídos para serem equivalentes por meio de procedimentos estatísticos adequados, de tal sorte que fosse dispensável a avaliação anterior à intervenção. Em pesquisas como esta, a constituição de grupos equivalentes, por meio de procedimentos adequados de sorteio, vai de encontro a preceitos éticos e a condições organizacionais da instituição na qual se realiza a pesquisa.

A segunda avaliação, referida por pós-teste no GE e por pré-teste 2 no GC, serviu para verificar com segurança os efeitos da intervenção. A comparação dos escores do pós-teste com os do pré-teste, no GE, indicou haver diferença estatisticamente significativa, tornando-se as atitudes so-

ciais em relação à inclusão mais favoráveis após a intervenção tanto nos professores ( $p < 0,001$ ) quanto nos alunos ( $p < 0,0001$ ), fornecendo uma evidência dos efeitos da intervenção sobre as atitudes sociais em relação à inclusão. A comparação dos escores do pós-teste do GE com os escores do pré-teste 2 do GC também indicou haver diferença estatisticamente significativa, tanto entre os professores ( $p < 0,01$ ) quanto entre alunos ( $p < 0,0001$ ), fortalecendo a conclusão sobre os efeitos positivos da intervenção. Se, por hipótese, a mudança verificada nas atitudes sociais no GE fosse devida a outro evento ocorrido nesse período, o mesmo efeito teria sido observado no GC.

A terceira avaliação, referida por *follow up* no GE dos professores e por pós-teste no GC de professores e de alunos, teve dois propósitos: verificar a manutenção da mudança havida no GE dos professores, após 18 semanas, e avaliar os efeitos da intervenção no GC realizada na segunda fase do experimento.

A qualquer intervenção que pretende produzir mudanças em atitudes sociais ou ações, interessa garantir a manutenção das mudanças ocorridas, razão pela qual se realizam avaliações algum tempo após o encerramento da intervenção. A comparação dos escores do *follow up* com os do pós-teste, no GE dos professores, indicou não haver diferença significativa ( $p = 0,56$ ), sugerindo a manutenção das mudanças ocorridas. Adicionalmente, foi feita a comparação dos escores do *follow up* com os do pós-teste do GC, verificando-se também não haver diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,55$ ).

Para assegurar maior confiabilidade das conclusões sobre os efeitos da intervenção praticada sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, tanto entre os professores quanto entre os alunos, foi necessária a realização de mensuração da variável dependente nessas três ocasiões.

### *Replicação intradelineamento ou série histórica*

Em delineamentos de grupos, com ou sem pré-teste, habitualmente apenas o grupo experimental é submetido à intervenção. No presente experimento, o grupo de controle também foi submetido à intervenção em outro momento, após concluída a fase de intervenção no grupo experimental.

Esse tipo de delineamento pode fornecer algum indício sobre a possibilidade de o resultado se dever a algum evento ocorrido no mesmo tempo em que foi realizada a intervenção. Se o outro grupo submetido ao mesmo procedimento, em momento distinto, produzir resultado que confirma o do primeiro grupo, com mais segurança se pode sugerir que a mudança havida se deveu à intervenção, e não a um evento fortuito estranho ao experimento.

Constitui-se numa espécie de replicação intradelineamento. Replicar significa pesquisar de novo, com o objetivo de investigar e comparar

resultados, definir e/ou validar teorias. Há vários tipos de replicação, alguns se caracterizam pela reprodução total dos procedimentos metodológicos de um estudo, e outros são parciais, pois introduzem mudanças deliberadas em alguns aspectos do estudo original, visando a generalização e ampliação do escopo da pesquisa (MORRISON; MATUSZEK; SELF, 2010).

O objetivo deste tipo de replicação é verificar se variáveis não controladas ou desconhecidas são capazes de interferir no resultado. A replicação do procedimento realizado, inicialmente com GE e em um segundo momento com o GC, fortaleceu a confiabilidade das conclusões, já que resultados semelhantes foram obtidos quando as mesmas condições experimentais foram repetidas com outra amostra e em outro momento.

### *Os professores como participantes e colaboradores*

O objetivo maior deste estudo referia-se à mudança de atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. Procedimento utilizado pelos professores com seus alunos já havia sido empregado anteriormente, com resultados positivos, aplicando-o diretamente aos estudantes (VIEIRA; DENARI, 2012).

Ao capacitar os professores para que eles administrassem o programa informativo aos seus alunos, havia, naturalmente, o interesse em verificar a possibilidade de produzir mudança nas atitudes sociais de alunos por intermédio de ações praticadas por seus professores. Mas, acima de tudo, havia interesse em estudar os efeitos do envolvimento dos professores em procedimento dessa natureza sobre as suas próprias atitudes sociais, como as técnicas de mudança de atitudes sociais fazem crer (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2005).

A execução do programa formativo dependeu do envolvimento dos professores em todo o processo: sua participação nos encontros presenciais, o preparo dos materiais solicitados e a aplicação em suas salas de aula dos conteúdos e estratégias para os quais foram capacitados. Com todo esse investimento para administrar um programa que tinha o propósito explícito de modificar as atitudes sociais de alunos em relação à inclusão, os professores acabaram por modificar as suas próprias atitudes sociais.

O delineamento empregado apresenta pelo menos três aspectos vantajosos: (1) com a coparticipação dos professores na tarefa de criar atitudes sociais favoráveis à inclusão entre os alunos, condição esta importante para a inclusão bem-sucedida de alunos público-alvo da Educação Especial, amplia-se expressivamente o alcance de projetos com tal finalidade; (2) a familiaridade e a relação de confiança estabelecida entre os professores e seus alunos podem contribuir para o bom andamento do programa informativo; (3) a relação de cumplicidade que se pode estabelecer entre

os professores e seus alunos durante o desenvolvimento do programa informativo pode contribuir para a manutenção das mudanças ocorridas em ambas as partes.

A experiência de cada professor com seus alunos facilitou a explicação da pesquisa por meio de linguagem e estratégias compreensíveis, e a relação de confiança estabelecida entre as partes pode ter colaborado para a livre expressão das crianças sobre seu desejo de participar ou não. Conforme Sigaud *et al.* (2009), a presença de um adulto de confiança gera segurança tanto para a criança participar com tranquilidade das pesquisas quanto para ter maior liberdade de negar ou desistir.

### *Alternativas para atender a demandas éticas*

Apesar de o uso de GC ampliar a confiabilidade de estudos quase-experimentais, há certo dilema ético em delineamentos com grupos de controle. De acordo com Dutra e Reis (2016), quando há evidências suficientes de benefícios em determinadas intervenções, o uso de um grupo de controle não seria ético. Os CEPs têm exigido cuidados em relação à sua utilização, no sentido de os sujeitos não serem meramente objetos das pesquisas, sem que tenham retorno ou benefício direto ou, ainda, sob outra perspectiva, sofrendo até certo prejuízo por lhes ser negado acesso a intervenções que poderiam auxiliá-los de alguma forma.

Ao replicar a intervenção realizada inicialmente com o GE em um momento distinto com o GC, foi possível disponibilizar a todos os participantes do estudo o acesso aos possíveis benefícios da capacitação e do programa informativo. Se não houvesse essa *segunda fase*, não seriam desejados ao GC a capacitação, o acesso a informações e materiais sobre o tema, o espaço de debate a respeito da inclusão em seu cotidiano escolar e o subsídio à aplicação do programa informativo junto a seus alunos, tendo sido negados esses possíveis benefícios aos membros do GC.

Esses benefícios dizem respeito a atitudes sociais mais favoráveis de professores e alunos, o que sabidamente interfere no ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor em relação à diversidade. A presença na classe de um aluno com expressiva diferença nas necessidades educacionais, acolhido e integrado produtivamente, representa certamente benefício para todos os envolvidos.

Por tudo isso, concluída a *primeira fase* da pesquisa, todo o procedimento foi replicado junto ao GC, atendendo a essa demanda ética de propiciar a todos os sujeitos participantes o acesso a possíveis benefícios da intervenção.

Adicionalmente, ao final da pesquisa, foi feita a devolutiva dos resultados obtidos aos participantes, para que também participassem do rego-

zijo de terem coletivamente alcançado a meta estabelecida no projeto, em benefício de todas as partes envolvidas. Esta é uma etapa final do trabalho, de inegável importância ética, que deve ser cumprida sempre.

Considerando as demandas éticas relacionadas à pesquisa com crianças, a exigência da assinatura do TCLE merece destaque. Compreende-se a necessidade de os indivíduos serem informados sobre o estudo e decidirem voluntária e formalmente sobre sua participação na pesquisa, no sentido de preservação de sua autonomia e integridade, porém há que se considerar alguns aspectos pouco discutidos nos comitês e nos debates entre os pesquisadores.

Os autores confrontaram-se com o dilema de solicitar aos pais ou responsáveis pelos alunos a permissão para que estes participassem de um programa informativo a ser desenvolvido em sala de aula pelos próprios professores. Aventou-se a possibilidade de alguns pais recusarem a participação de seus filhos ou não assinarem os TCLE por outros motivos, e foram discutidas possíveis implicações disso na prática.

Ponderou-se que as crianças impedidas de participar ficariam excluídas de atividades que poderiam ser benéficas a elas, atividades educativas com seus colegas e com seus próprios professores. Constituem benefícios o aprendizado de novos conceitos e a revisão de suas crenças e sentimentos, o que pode favorecer o convívio satisfatório com algum colega com necessidades educacionais especiais.

As crianças impedidas de participar da pesquisa, por não ter sido assinado o TCLE pelos pais ou responsáveis, poderiam sentir-se excluídas do grupo ao qual pertencem, eventualmente criando situações delicadas, caracterizadas como novos problemas éticos, produzidos pelo próprio procedimento que, em princípio, tem a função de protegê-las.

Se o TCLE tem o propósito de assegurar a integridade e o bem-estar dos participantes de pesquisa, deve ser assinado para a participação em pesquisas cujos procedimentos podem representar risco potencial aos participantes. Muitas pesquisas, sobretudo nas áreas de Educação e Educação Especial, trazem benefícios aos participantes.

Assim, os autores consideraram que a exclusão de qualquer criança da intervenção poderia acarretar riscos ou danos a ela. De acordo com Fernandes (2016), é necessário ponderar os interesses de quem realiza as pesquisas e as prioridades dos pais, das crianças, do pesquisador ou da sociedade.

Os critérios de inclusão ou exclusão precisam ser muito cuidadosos nesses casos, pois a intenção de proteger ou poupar as crianças pode privá-las de se expressarem, de participarem de atividades interessantes para a formação de suas identidades cidadãs e sua autonomia, pois é essen-

cial que se sintam sujeitos das decisões que dizem respeito a elas próprias (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016).

O envolvimento em pesquisas que consideram as necessidades das crianças pode ser vivenciado de modo positivo, sendo uma oportunidade de serem ouvidas atentamente pelos adultos, em uma relação de confiança, e de expressarem suas próprias ideias. Ao participarem de um estudo, a atenção recebida e o sentimento de pertencimento a um grupo podem ser gratificantes para as crianças (SIGAUD *et al.*, 2009).

Considerando todas essas ponderações, optou-se por submeter ao CEP (e o parecer obtido foi favorável) um TCLE que solicitasse aos responsáveis apenas a permissão da participação de seus filhos na coleta de dados da pesquisa, ou seja, na aplicação da Escala Infantil e na utilização de seus dados para o estudo, mas não na participação nos encontros do programa informativo desenvolvido pelos professores em sala de aula.

Tanto a Direção e a Coordenação da escola quanto o professor responsável pela classe tinham condições de decidir se o conteúdo e as atividades do programa informativo eram pertinentes e se este deveria ser ministrado a seus alunos, como uma atividade extracurricular. Na avaliação deles, o programa não incluía riscos às crianças, e a exclusão de qualquer estudante dessas atividades poderia implicar questões éticas, por negar-lhe a participação em uma atividade considerada importante pelos educadores, além da possibilidade de sentir-se excluído no ambiente escolar.

Assim, o programa informativo foi aplicado em sala de aula para todos os estudantes. Aqueles que não tiveram os TCLE assinados por seus responsáveis participaram dos encontros para a execução das atividades do programa, mas não da coleta de dados.

Os aspectos éticos na pesquisa vão além das tarefas burocráticas, rigidamente normatizadas, e exigem reflexão e flexibilidade do pesquisador, levando em conta que os protocolos não são estáticos, precisam ser dinâmicos, renegociados, considerando os sujeitos envolvidos e os diversos contextos possíveis (FERNANDES, 2016). A ética na pesquisa precisa pautar-se por princípios, e não por um conjunto de normas a serem cumpridas cegamente.

## Conclusões

Os resultados obtidos indicaram que a intervenção modificou as atitudes sociais dos professores e alunos que passaram por ela em relação à inclusão. A replicação do procedimento realizado em um primeiro momento com o GE, posteriormente com o GC, fortaleceu a confiabilidade do experimento, pois se reafirmaram os efeitos do programa informativo, que em outro grupo, em um diferente momento, também produziu mudan-

ças significativas nas atitudes sociais dos professores, tornando-as mais favoráveis. Ademais, com o *follow up*, verificou-se que as mudanças ora observadas junto ao GE de professores, logo após sua intervenção, se mantiveram depois de transcorridas 18 semanas.

Destaca-se que neste formato de intervenção, no qual o pesquisador capacitou outros sujeitos para desenvolverem as atividades, se percebe o potencial de ampliação do alcance dos efeitos pretendidos. Os docentes tornaram-se importantes multiplicadores do processo de formação para inclusão, pois poderão se utilizar das experiências vivenciadas com outros alunos, em anos posteriores, algo que intervenções mais pontuais, aplicadas por profissionais externos ao ambiente escolar ou apenas pela própria pesquisadora, não poderiam abranger. Além disso, a inovação da intervenção está no fato de os professores mudarem suas próprias atitudes ao tentarem modificar as de seus alunos.

O presente estudo apresentou um delineamento rigoroso do ponto de vista científico, de modo a utilizar procedimentos diversos que visaram controlar possíveis vieses da pesquisa. Ademais, buscou alternativas inovadoras para atender a demandas éticas importantes, garantindo o acesso aos benefícios da intervenção a todos os participantes. Também evitou a exclusão e constrangimentos dos alunos no ambiente escolar em função de sua participação ou não no estudo.

Destaca-se a importância de um planejamento também do ponto de vista ético no processo de elaboração de um projeto de pesquisa, pois há situações que podem ser previstas e evitadas, desde que sejam consideradas como possibilidades e que os pesquisadores estejam dispostos a criar alternativas nem sempre convencionais e descritas nos protocolos para sua superação. Outras tantas ocorrências podem surgir no percurso, e também cabe aos pesquisadores lhes dar a devida atenção e buscar novas formas de enfrentamento, prezando pelo bem-estar dos participantes e pela construção de um conhecimento consistente.

Conclui-se, enfim, que é possível, na concepção de uma pesquisa, levar rigorosamente em conta pelo menos parte dos preceitos de um delineamento cuidadoso, que permita emprestar aos resultados uma maior confiabilidade e reduzir a possibilidade de se gerarem artefatos experimentais, isto é, dados produzidos e enviesados pelo próprio delineamento empregado. Semelhantemente, é possível, pelo menos em parte, minimizar a possibilidade de se criar uma situação eticamente discutível, em decorrência da eventual negativa da parte dos responsáveis pela participação de crianças na pesquisa.

## Referências

- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências, 2003, Marília. *Anais eletrônicos...* Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. 1 CD-ROM.
- CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. São Paulo: EPU, 1979.
- DUTRA, H. S.; REIS, V. N. dos. Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais: definições e desafios na pesquisa em enfermagem. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, Recife, v. 10, n. 6, p. 2230-2241, 2016.
- FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, 2016.
- FERREIRA, S. L. *Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças*. São Paulo: Memnon, 1998.
- FRANCISCHINI, R.; FERNANDES, N. Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-69, 2016.
- GAIVA, M. A. M. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. *Revista Bioética*, v. 17, n. 1, p. 135-146, 2009.
- GARCÍA, M. A. F.; DÍAZ, A. L. A.; RODRÍGUEZ, M. A. A. Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, v. 5, p. 85-98, 2009.
- GATTI, B. A formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. *Contrapontos*, v. 3, n. 3, p. 381-392, 2003.
- MORRISON, R.; MATUSZEK, T.; SELF, D. Preparing a Replication or Update Study in the Business Disciplines. *European Journal of Scientific Research*, v. 47, n. 2, p. 278-287, 2010.
- OLIVEIRA, A. A. O Processo de inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. *O Processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Pulso, 2006.
- 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. A Pesquisa em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. xvii-xxi.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, M. T. P. dos. *Olhares sobre a diferença: representações de crianças e jovens*. 2006. Dissertação (Doutorado em Psicologia Aplicada – Psicologia da Educação) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Universidade Nova de Lisboa, 2006.

SCIOR, K. Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, v. 32, n. 6, p. 2164-2182, 2011.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. *Métodos de pesquisa nas relações sociais: delineamentos de pesquisa*. São Paulo: EPU, 1976. v. 1.

SIGAUD, C. H. de S. *et al.* Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 43, n. especial 2, p. 1342-1346, 2009.

VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

VIEIRA, C. M. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 723-736, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 2, p. 265-282, 2012.



# Apêndices

Resumo e palavras-chave do texto Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta

**RESUMO:** O artigo relata a análise de erros cometidos em questionário impresso e a aplicabilidade de uma versão eletrônica do mesmo questionário para o controle desses erros. Sessenta estudantes de pós-graduação em Educação responderam à versão eletrônica programada em Visual Basic, e outros 52 responderam à versão impressa. No questionário impresso, foram cometidos 95 erros, dos quais 28 não invalidam as respostas. Os demais erros podem levar à exclusão dos participantes que os cometeram, se todos os itens forem analisados rigorosamente de acordo com as instruções. Os erros cometidos na versão impressa podem ser controlados na versão eletrônica mediante adequada programação. Nenhuma dificuldade para responder a versão eletrônica foi identificada. As vantagens apontadas pelos respondentes e a possibilidade de controle total dos erros de resposta, aliadas à eliminação de erro de tabulação mediante a inserção automática das respostas em banco de dados, recomendam o uso de versão eletrônica de questionário.

**PALAVRAS-CHAVE:** questionário eletrônico, questionário impresso, erros de resposta.

Resumo e palavras-chave do texto Padrões de busca e uso de artigos científicos: um estudo com pós-graduandos em Educação brasileiros

**RESUMO:** Este artigo apresenta parte de um estudo mais amplo sobre o uso de fontes de informação para realização de levantamento bibliográfico por pós-graduandos em Educação. São relatados os hábitos de pós-graduandos em relação à busca de informações em periódicos científicos e à leitura de artigos neles publicados. Participaram deste estudo 60 alunos de um curso de pós-graduação em Educação de uma universidade brasileira, sendo 28 de mestrado e 32 de doutorado, escolhidos mediante sorteio. A coleta de dados foi realizada por meio de aplicação de um questionário eletrônico. Os participantes indicaram os tipos de artigos que usualmente liam e a importância atribuída a cada um deles. Para cada tema tratado no questionário eletrônico, os dados são inicialmente apresentados e analisados no

conjunto dos 60 participantes do estudo e comparados entre mestrados e doutorandos. Utilizaram-se o teste de Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), a prova exata de Fisher e ainda o coeficiente de correlação de Spearman. Os relatos de pesquisa são os itens mais consultados pelos participantes nos periódicos. Os artigos de revisão crítica de uma área ou assunto são os mais valorizados pelos participantes. Os artigos metodológicos aparecem em quarta posição em frequência de leitura e em atribuição de importância e são mais valorizados por doutorandos que por mestrados. Os estudantes leem esses artigos usando diferentes procedimentos. As possíveis razões para os estudantes valorizarem os artigos de revisão crítica e ensaios teóricos são discutidas. O presente estudo visa oferecer uma contribuição ao entendimento do uso de informação científica por pós-graduandos, descrevendo alguns hábitos dos estudantes relacionados à busca de informação em periódicos científicos e à leitura de artigos.

**PALAVRAS-CHAVE:** comportamento informacional, busca de informação, pós-graduandos brasileiros, educação, informação científica.

**Resumo e palavras-chave do texto Avaliação de atratividade física facial: delineamento de um procedimento**

**RESUMO:** Neste estudo foi delineado um procedimento de avaliação da atratividade física facial (AFF) de crianças, a partir de suas fotografias. Dois grupos de juízes avaliaram a AFF de 69 meninos e 61 meninas. Foram atribuídas às fotografias notas de AFF de 1 a 5. Os coeficientes de correlação entre as notas médias desses grupos foram significantes. Assim, foram reunidas as notas de AFF de ambos os grupos para calcular uma única nota média para cada fotografia. Foram escolhidas, para servirem como estímulos nos próximos estudos, 15 fotografias de cada sexo, sendo 5 de atratividade alta, 5 de atratividade moderada e 5 de atratividade baixa, levando em conta as notas médias e os desvios-padrão. O procedimento parece adequado para avaliar a AFF de crianças a partir de fotografias e também para comparar as avaliações feitas por diferentes grupos de juízes.

**PALAVRAS-CHAVE:** atratividade física facial, avaliação de atratividade física, fotografias como estímulo.

**Resumo e palavras-chave do texto Fidedignidade na percepção da atratividade física facial**

**RESUMO:** A atratividade física facial de uma pessoa é considerada importante fonte de informações sobre essa pessoa. Esta investigação foi realizada com o propósito de estudar a fidedignidade na percepção da atrati-

vidade física facial. No estudo 1, um grupo de 35 estudantes universitárias avaliou a atratividade física facial de fotografias de 69 meninos e de 61 meninas, em duas ocasiões separadas por um intervalo de dez meses. As comparações dessas duas avaliações evidenciaram alta fidedignidade intragrupo e intrassujeito. No estudo 2, 40 universitárias de Pedagogia, 42 universitárias de Biblioteconomia e 41 estudantes de Ensino Supletivo (16 homens e 25 mulheres) avaliaram as mesmas fotografias usadas no estudo 1. As comparações das avaliações feitas por esses grupos evidenciaram altos índices de fidedignidade intergrupo. Esses achados são consistentes com a interpretação de que a percepção da atratividade física facial é um fenômeno que tem estabilidade temporal e generalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** atratividade física, atratividade facial, percepção, fidedignidade.

Resumo e palavras-chave do texto Protocolo de observação do desempenho de crianças com deficiência física: construção, aplicação e análise de dados

**RESUMO:** O artigo descreve os procedimentos para a construção, aplicação e análise de dados de um instrumento de avaliação denominado Protocolo de Observação do Desempenho de Crianças com Deficiência Física na Realização de Atividades de Pintura e Colagem. Esse protocolo visa a identificar a percepção dos pais e a dos professores acerca de dois aspectos do desempenho de crianças com deficiência física, a saber, capacidade ou incapacidade e independência ou dependência com que é executada uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar. Participaram do estudo 11 professoras, sendo três da Educação Infantil e oito do Ensino Fundamental, e três juízes com experiência em Educação Especial. Foram utilizados dois questionários, um visava a avaliar, segundo a percepção das professoras, a adequação das atividades de pintura e colagem elaboradas para as crianças de 4 a 9 anos de idade, e o outro, verificar a opinião dos juízes quanto à adequação do instrumento proposto, para o fim a que se destina. Uma série de procedimentos foi realizada até alcançar a versão final do instrumento. Finalizada a sua construção, foram sistematizados os procedimentos para a sua aplicação e análise de dados. As aplicações iniciais do instrumento têm revelado que este está cumprindo com o seu objetivo principal, que é o de mensurar a percepção que pais e professores têm do desempenho de crianças com deficiência física em uma atividade habitualmente realizada no contexto escolar. Os resultados sugerem também a sua adequação quanto à linguagem e ao formato para a população que faz o seu uso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial, instrumentos de mensuração, percepção social, pais, professores.

**Resumo e palavras-chave do texto Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão**

**RESUMO:** Este artigo discute aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa que analisou os efeitos de uma capacitação de professores para administrar um programa informativo a seus alunos sobre as atitudes sociais de ambas as partes em relação à inclusão. São discutidas questões sobre tipo de delineamento adotado e suas vantagens, momentos de mensuração utilizados (pré-teste, pós-teste e *follow up*), replicação intradelineamento e série histórica desenvolvida para fortalecer a confiabilidade do estudo, os professores participantes como colaboradores na pesquisa com os alunos e a alternativa para atender a demanda ética. Concluiu-se que é possível, na concepção de uma pesquisa, levar rigorosamente em conta um delineamento cuidadoso que permita uma maior confiabilidade dos resultados e, ao mesmo tempo, criar estratégias para atender a demandas éticas, minimizando ou eliminando a possibilidade de situações excludentes durante o estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** metodologia de pesquisa, ética em pesquisa, delineamento quase-experimental, pesquisas com crianças, mudança de atitudes sociais.



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)

**idea**

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