

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - CCBS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO**

**ATITUDE SOCIAL E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: OS IMPACTOS DA  
OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**FERNANDA CILENE MOREIRA DE MEIRA**

**São Paulo**

**2012**

**FERNANDA CILENE MOREIRA DE MEIRA**

**ATITUDE SOCIAL E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: OS IMPACTOS DA  
OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Regina Pereira Saeta.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Regina Pereira Saeta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio Boggio  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Pereira da Cunha  
Pontifícia Universidade Católica - SP

M515a Meira, Fernanda Cilene Moreira de.

Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de libras nos cursos de formação de educadores / Fernanda Cilene Moreira de Meira. -

104 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

Bibliografia: f. 82-85.

1. Atitude social. 2. Educação inclusiva. 3. Educação de surdos. 4. Libras. 5. Formação de professores I. Título.

CDD 376.33

## DEDICATÓRIA

*Consagro este trabalho a Deus, que, com sua misericórdia, realiza incontáveis milagres inimagináveis em minha vida.*

*“Não tenho palavras para agradecer sua bondade, dia após dia me cercas com fidelidade, nunca me deixes esquecer que tudo que tenho, tudo que sou, o que vier a ser vem de Ti Senhor...” Toda minha adoração a Ti, Senhor, que cuida dos meus sonhos, me sustenta e fortalece. Sem teu cuidado de Pai, nada seria possível.*

*E o dedico aos amores da minha vida, minha família e minha paixão, Sidney, que me apoiaram e me acompanharam este tempo todo, tornando a distância mais fácil.*

## AGRADECIMENTOS

*Este trabalho é, sem dúvida, um milagre em minha vida, pois na simplicidade e restrições da minha trajetória estudantil, em escolas públicas da periferia, foi sempre um sonho distante. Digo isso para reforçar mais uma vez a presença constante de Deus a meu lado, que cuidou para que, mesmo diante do impossível, portas se abrissem e dia a após dia os obstáculos fossem vencidos e hoje essa conquista se tornou realidade. “Você mudou a minha história, e fez o que ninguém podia imaginar...”*

*É também fruto de muito trabalho, desafios, debates, críticas e encontros. Quantos rascunhos, rascunhos... troca essa palavra, acrescenta, corta... E eu não fiz nada sozinha. Então agradeço mais uma vez a minha família, especialmente a minha mãe, que sempre fez esforços além de suas forças para garantir minha educação e, na distância, cuidou de mim com suas orações. E a todos que, mesmo longe, estiveram comigo o tempo todo, cuidando e orando por mim.*

*A meu amor, que compreendeu minha ausência e me ajudou, nos testes, nas leituras, dando sugestões e pacientemente me ouvindo e acalmando nas horas difíceis.*

*A meus amigos de São Paulo, que fizeram minha estada nessa cidade mais alegre e acolhedora. E aos de Minas Gerais, minha raiz: vocês sempre me apoiaram, me recebendo e se despedindo com carinho a cada vinda e ida, durante esses dois anos, torcendo por meu retorno chegar o mais rápido. Agradeço especialmente a minha incentivadora, Paula Pamplona, que me acolheu em sua casa e tornou possível minha ida a São Paulo.*

*A meus colegas de mestrado, companheiros de seminários, estudos e debates.*

*À Profª Débora Rodrigues de Moura, que com sua alegria e sensibilidade educa com amor, e sem dúvida se tornou um referencial para mim. Agradeço pelo apoio e pelas orientações durante o estágio docente, por ter me possibilitado aprender mais sobre a surdez, sobre a educação de surdos e sobre os inúmeros desafios que esse grupo de pessoas tem ainda a vencer.*

*Aos coordenadores dos centros acadêmicos e aos professores dos cursos que viabilizaram espaço físico e tempo para a aplicação dos testes e execução da pesquisa, bem como a todos os alunos das licenciaturas que se voluntariaram e tornaram essa pesquisa possível.*

*Aos professores, em especial à minha querida orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Saeta, pelo carinho e leveza com que me orientou. Ao Prof. Dr. Paulo Boggio, pela generosidade e atenção ao disponibilizar o teste, artigos e colaborar de perto com as análises. À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina, pela leitura zelosa e sensível do meu trabalho e por todas as suas sugestões. A vocês, muito obrigada por comporem a banca e torná-la um momento agradável de crescimento.*

*Ao MACKPESQUISA, pelo apoio ao desenvolvimento e à execução desta pesquisa.*

*Talvez seja melhor usar diferentes cobertores para abrigar bem as crianças do que utilizar uma coberta única e esplêndida, mas onde todas fiquem tremendo de frio.*

*Erwin Goffman*



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b> .....	20
<b>3 LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	23
<b>4 SURDEZ, LIBRAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	28
<b>5 ATITUDES SOCIAIS: MEDIDAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS</b> .....	32
<b>6 OBJETIVOS</b> .....	39
6.1 OBJETIVO GERAL .....	39
6.2 OBJETIVO ESPECÍFICO .....	39
<b>7 MÉTODO</b> .....	40
7.1 PARTICIPANTES .....	40
7.2 LOCAL .....	41
7.3 INSTRUMENTO .....	42
7.3.1 ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO (ELASI) E TESTE DE ASSOCIAÇÃO IMPLÍCITA (TAI) .....	43
7.4 PROCEDIMENTO .....	50
<b>8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	54
8.1 MEDIDA DE ATITUDE EXPLÍCITA – ELASI .....	63
8.1.1 Escala de Mentira e Pontuação dos Participantes ELASI a Forma A e B .....	63
8.2 MEDIDA DE ATITUDE IMPLÍCITA – TAI .....	67
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	78
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	82
<b>ANEXOS</b> .....	86

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Estímulos visuais: imagens (pessoas com/sem deficiência) e palavras (bom/mau) .....	44
Tabela 2 –	Idade dos discentes .....	55
Tabela 3 –	Área de atuação profissional dos discentes .....	56
Tabela 4 –	Pontuação mínima e máxima ELASI formas A e B.....	64
Tabela 5 –	Pontuação nos momentos pré e pós: ELASI formas A e B...	65
Tabela 6 –	Comparação entre grupos e análise de nível de significância.....	66
Tabela 7 –	Média de acertos, erros e tempo de reação – Pré-passagem pela disciplina de Libras .....	69
Tabela 8 –	Média de acertos, erros e tempo de reação – Pós-passagem pela disciplina de Libras .....	69
Tabela 9 –	Índice de correlação e categorias de preferência .....	72
Tabela 10 –	Índice de preferência por pessoa com ou sem deficiência – Momento Pré .....	73
Tabela 11 –	Percentual entre categorias de alunos com ou sem deficiência – Momento Pré .....	73
Tabela 12 –	Índice de preferência por pessoa com ou sem deficiência – Momento Pós .....	74
Tabela 13 –	Percentual entre categorias de alunos com ou sem deficiência – Momento Pós .....	74

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Libras	Língua Brasileira de Sinais
LBD	Diretrizes e Bases da Educação
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
CNE	Conselho Nacional de Educação
TAI	Teste de Associação Implícita
IAT	Implicit Association Test
ELASI	Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão
ANOVA	Análise de Variância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Instrumentos para coleta de dados .....	42
Figura 2	Tela de imagem para associação de imagem .....	45
Figura 3	Tela de imagem para associação de imagem .....	46
Figura 4	Tela de imagem para associação de palavra 1 .....	46
Figura 5	Tela de imagem para associação de palavra 2 .....	47
Figura 6	Tela de imagem para associação de imagem sem conflito ...	48
Figura 7	Tela de imagem para associação de imagem sem conflito ...	48
Figura 8	Esquema de aplicação dos instrumentos nos dois momentos da pesquisa .....	51
Figura 9	Fatores considerados na análise de dados .....	54
Figura 10	Classificação de alunos sem deficiência .....	58
Figura 11	Classificação de alunos com deficiência .....	59
Figura 12	Classificação de aluno surdo .....	61

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1	Pontuação ELASI nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras .....	67
Gráfico 2	Índice de correlação: interação momento/grupo .....	76

## RESUMO

A política da Educação Inclusiva surge visando garantir a educação de todos, ou seja, independentemente de suas peculiaridades culturais, econômicas e físicas, todas as pessoas terão o direito de matrícula e permanência na escola regular. Assim, alunos com deficiência e alunos sem deficiência participarão conjuntamente do processo educativo. Para tanto, a formação do professor é tida como ponto fundamental de atenção neste estudo, pois a sua compreensão e a sua atitude – favorável ou desfavorável – sobre a inclusão determinará o ambiente e as condições de aprendizado dessa população (RANGEL, 1997; OMOTE et al., 2005; PLETSCH, 2009). Assim, os conceitos da Psicologia Social fundamentaram a análise da atitude explícita e implícita dos discentes dos cursos de licenciatura e Pedagogia em relação à inclusão de alunos surdos, verificadas nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina obrigatória de Libras. Participaram do estudo 38 discentes dos cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Matemática, Física, Filosofia e Ciências Biológicas regularmente matriculados e frequentes na disciplina de Libras, que responderam a um questionário de identificação, a Escala Likert de Atitudes Sociais, em relação à inclusão (ELASI) e ao Teste de Associação Implícita (TAI). Procedeu-se à análise comparando-se os valores da ELASI e do TAI nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina e confrontando as medidas explícitas (ELASI) e implícitas (TAI). A comparação entre as duas etapas da ELASI e do TAI revelou que houve variação significativa na atitude explícita e implícita dos discentes se comparada nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, indicando diminuição da preferência por alunos sem deficiência e maior favorabilidade em relação à inclusão de alunos surdos. Assim, com base na constatação de variação significativa entre as medidas dos instrumentos nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina, tendendo para a diminuição da preferência por alunos sem deficiência, conclui-se que disciplinas relacionadas à inclusão afetam positivamente a atitude social dos professores em processo de formação e apresentam-se como política pública eficiente na minimização das barreiras em relação à inclusão.

**Palavras chave:** atitude social; educação inclusiva; educação de surdos; Libras; formação de professores.

## ABSTRACT

The Inclusive Education policy comes up to ensure education for all, that is, regardless of their cultural, economic and physical differences all people have the right to be register and stay in regular school. Thus, students with disabilities and students without disabilities participate together in the educational process. For that teacher education is seen as a key point of attention in this study because their understanding of inclusion and the environment will determine the conditions of learning that population depending on its favorable or unfavorable attitude to inclusion (RANGEL, 1997; OMOTE et al., 2005; PLETSCHE, 2009). Thus the concepts of social psychology underlie the analysis of explicit and implicit attitude of students of undergraduate and Education in relation to the inclusion of deaf students, found in the moments before and after passing through a compulsory LSB<sup>1</sup> discipline. The research was taken by 38 students graduating in Education, Literature, Mathematics, Physics, Philosophy and Sciences who were enrolled in and frequent in LBS classes. They answered a questionnaire to identify the Likert Scale of Social Attitudes in relation to the inclusion (ELASI) and the Implicit Association Test (IAT). We carried out the analysis comparing the values of ELASI and TAI in moments before and after the the students take the discipline and confronting explicit measures (them) and implicit (IAT). The comparison between the two stages of ELASI and TAI revealed a significant variation in the explicitly and implicitly attitude of the students when compared the moments before and after they took the LBS discipline. It was revealed a decreased preference for students without disabilities, and most favorably to the inclusion of deaf students. So, based on the finding of significant variation between the measures of the instruments in the moments before and after the passage of discipline, tending to decrease the preference for nondisabled students, it is concluded that the related disciplines including the social attitude has a positive effect on teachers' formation process and presents itself as a public policy effective in minimizing the barriers to inclusion.

**Key words:** social attitude, inclusive education, education of the deaf, Brazilian sign language, teacher training.

---

<sup>1</sup> LSB - Outra sigla para referir-se à Língua Brasileira de Sinais: Língua de Sinais Brasileira. Esta sigla segue os padrões internacionais de denominação das línguas de sinais. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>)

## 1. INTRODUÇÃO

O desejo de desenvolver este trabalho não é fruto de interesse recente. É, na verdade, consequência da minha experiência profissional, que acabou por culminar na proposta de pesquisa aqui explicitada.

Sou formada em Matemática e já leciono há aproximadamente cinco anos, mas meu trabalho em escolas é anterior a esse período. Do ano de 2002 ao de 2009, exerci a função de técnico de biblioteca em escolas municipais da região metropolitana de Belo Horizonte, onde pude observar a rotina de trabalho dos professores e participar, bem de perto, do aprendizado dos alunos. Essa experiência de observação, fora da sala de aula, me permitiu perceber as angústias e as inseguranças dos professores em relação à inclusão. Eles declaravam sua falta de preparo, o que ocasionava posturas indiferentes e permissivas em relação aos alunos com deficiência. Muitas vezes ouvi frases como: “não sei como trabalhar com esse aluno”, “não sei como ensiná-lo”...

Presenciando essa situação tão incômoda na relação professor-aluno e a diferença entre o ensino dos demais alunos em relação aos alunos com deficiência, perguntas vieram à tona e o questionamento que sempre persistiu se refere à obrigatoriedade da matrícula do aluno com deficiência na escola regular, mesmo diante de ausência de formação e conhecimento das características dessa população por parte dos professores. Sempre me questionei sobre a educação inclusiva e a persistente repetição, dessa, como direito das pessoas com deficiência, se o elemento principal, o professor, não estava minimamente capacitado para tal; se, no processo de formação dos educadores, pessoas que receberiam essa nova clientela não tinham, nas universidades, um momento reservado para essa temática.

Na efervescência de tantas perguntas, fui beneficiada com a convivência com uma professora cega, que, num encontro muito feliz, dedicou-se à educação, bem-sucedida, de dois irmãos cegos que estudavam na escola em que trabalhávamos. Alunos que até então não tinham sido alfabetizados, apesar da dedicação da professora da classe e da solicitude de seus coleguinhas.

Assistir ao trabalho de alfabetização das crianças cegas só fez solidificar ainda mais minha convicção na diferença de atuação com um preparo, ainda que mínimo.



Toda essa vivência ocorreu concomitantemente à minha formação universitária, tempo em que cedi às inquietações e me propus a estudar, nos trabalhos de pesquisa interdisciplinar, aspectos da educação inclusiva. Essas pesquisas não diminuíram meu incômodo, pelo contrário, só fizeram despertar ainda mais meu interesse pelo assunto. Após a conclusão do curso de Licenciatura, participei de um curso para professores e funcionários da escola: Libras – Língua Brasileira de Sinais –, no qual iniciei o contato com surdos, com a língua e com questões teóricas sobre a surdez, mesmo que superficialmente.

O interesse e a afinidade foram tamanhos que, no ano seguinte, iniciei o curso de especialização em Libras. Nos meses finais do curso comecei a lecionar em uma escola especial para surdos. O contato mais aprofundado com os alunos surdos, somado ao estudo sobre a surdez, ratificou meu interesse pela educação de pessoas com deficiência e avivou o antigo incômodo em relação à postura dos professores diante dos alunos deficientes. Incômodo que canalizei para uma pergunta: a formação do professor para a inclusão implicaria uma nova postura frente ao aluno deficiente e seu aprendizado?

Absorvida por essa pergunta, percebi oportunidade de resposta no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. Para isso destaco, de seu Capítulo II, o artigo 3º, que trata especificamente da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério. Então, a partir da localização de uma universidade que já possui em sua grade curricular a disciplina de Libras, pretendo analisar a atitude social dos discentes em relação à inclusão de alunos surdos em dois momentos, um anterior e outro posterior à passagem pela disciplina de Libras, para responder à pergunta original: a formação implica uma nova postura diante da educação inclusiva? É à busca dessa resposta que me dedico neste trabalho.

Cabe, ainda, destacar que, neste estudo, diferencio a formação dos professores em dois grupos, de acordo com sua área de atuação e competências a serem desenvolvidas: professor especializado e professor capacitado, conforme Michels (2006), distinção que será mais detalhada no capítulo que trata sobre Legislação e formação de professores para educação de surdos.

A relevância social do presente estudo fundamenta-se na efervescência das discussões de uma mudança de postura diante de minorias, que é legítima e

necessária no meio escolar, onde professores recebem um número crescente de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em suas classes regulares. De acordo com o Censo Escolar<sup>1</sup> (CENSO, 2011), em 2010 registrou-se um aumento de 10% no número de matrículas na modalidade de ensino da Educação especial. Os números, em 2009, revelavam 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603, expondo, assim, o crescimento da população com deficiência nas escolas brasileiras.

Portanto, para atender à chegada crescente dessa população, mudanças são necessárias. E podem relacionar-se à acessibilidade, ao currículo, à metodologia, à avaliação, sendo essas últimas fundamentalmente relacionadas à capacitação do corpo docente das escolas. Essa formação é tida como ponto de destaque (PIETRO, 2006), uma vez que o sistema de ensino tem como perspectiva a garantia de matrícula de todos os alunos na rede regular de ensino. Estando previsto para esse fim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, não apenas professores especializados, mas também professores do ensino regular capacitados para o atendimento de alunos com necessidades especiais.

Observando a história da educação de pessoas com deficiência, são notáveis as dificuldades para lidar com esse público. Chahini (2010) afirma que esta é uma trajetória marcada por preconceitos, desinformações, mitos, segregação e exclusão. Reverter esse quadro é um desafio da atualidade, não apenas pela demanda numericamente crescente de alunos na educação inclusiva e pelos inúmeros textos que legislam sobre o assunto, mas por uma demanda social. Nesse contexto, Omote (2005, p. 388) destaca que a “acolhida positiva e suporte ao aluno especial, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor”. Assim, focando a demanda de formação para o atendimento de alunos com deficiência, Omote (2005), Gaião (2008) e Chahini (2010) reiteram a necessidade de estudos relacionados a atitudes implícitas e explícitas em relação a pessoas com deficiência.

---

<sup>1</sup> Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16179](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179)>. Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

A recente inserção da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia revela-se como campo fértil para levantamento, conhecimento e análise dos efeitos que uma disciplina relacionada à inclusão nos cursos superiores de formação ocasiona na conceituação e nas atitudes dos educadores e futuros educadores diante do aluno com deficiência, acentuando a relevância do estudo aqui descrito, que propõe a análise de atitudes sociais explícitas/implícitas, que perpassam as áreas de políticas públicas, formação de professores e inclusão.

Para contemplar a busca dos questionamentos a que este estudo se propõe, no primeiro capítulo há um levantamento sobre a deficiência, a educação e o atendimento das pessoas com deficiência ao longo da história, descrevendo o processo evolutivo das atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Após essa contextualização geral, no segundo capítulo, há o delineamento teórico, focando questões relacionadas à legislação e diretrizes para a formação de educadores para a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Fundamentado nos pressupostos do capítulo anterior, o terceiro capítulo trata questões específicas da educação de surdos, destacando-se a atitude dos professores em relação à inclusão de surdos usuários da língua de sinais, a partir de registros encontrados na literatura.

Posteriormente, o conceito de atitude social está detalhado no quarto capítulo, recorrendo-se, para tanto, aos fundamentos da Psicologia Social de Savoia (1989), Rodrigues (1996 e 1998), Fazio (2003), Nosek (2007) e Ranganath (2008) e para descrição e diferenciação das atitudes explícita e implícita.

Concluída a estrutura teórica, em seguida são descritos o método e os objetivos da pesquisa, seguidos da apresentação e da análise dos resultados obtidos. Por fim, o último capítulo traz as considerações finais, com base nos resultados e nos pressupostos teóricos supracitados.

## 2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As práticas sociais observadas hoje em relação às pessoas com deficiência não são homogêneas e não o foram ao longo do tempo. Resultam de diferentes momentos e concepções históricas, nos diversos setores e contextos sociais. Segundo Tanaka (2007), essas práticas passaram por diferentes fases: inicialmente a exclusão, seguida do atendimento segregado dentro das instituições especializadas, da integração e, por fim, a inclusão social.

Em cada uma dessas fases verificaram-se atitudes próprias embasadas nas concepções a elas contemporâneas. Mazzotta (2001), referindo-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência, constata que até o século XVIII as noções a respeito da deficiência estavam ligadas ao misticismo e a ocultismos. E os deficientes, por serem diferentes, eram marginalizados e ignorados. Essa marginalização, fundamentada “na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.” (MAZZOTTA, 2001, p.16).

A prevalência desse cenário de exclusão e omissão começa a movimentar-se em uma direção mais favorável às pessoas com deficiência num momento definido por Mazzotta (2001, p.16) como aquele em que o “clima social” permitiu que pessoas, leigas ou profissionais, com deficiência ou não, surgissem como líderes empenhados na sensibilização e na organização de medidas para o atendimento às pessoas com deficiência e para a promoção de melhores condições de vida a elas.

No ensejo desse clima de favorabilidade, Bueno (1993, p.18) observa o surgimento de instituições especializadas, na Europa, no final do século XVIII, dedicadas à educação de surdos e cegos, objetivando a escolarização das crianças que, por sua anormalidade, não podiam usufruir da educação por meio dos processos regulares de ensino. Afirma que essas instituições não alcançaram de maneira efetiva a democratização da educação, mas caminhavam no sentido oposto da educação regular. Contudo, uma vez implantada em internatos, evidenciava o segregação social dos anormais.

Pereira (2009) destaca como marco oficial da Educação Especial no Brasil a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em 1857, atualmente nomeado de INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos, ambas instituições públicas para o atendimento de pessoas com deficiência. Mazzotta (2001) registra que a educação das pessoas com deficiência aparece na política educacional brasileira no final dos anos 50 e início da década de 60. Especificando dados nacionais, Mazzotta (2001, p.31) lembra que “até 1950 havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais”.

Por fim, pleiteando a superação do modelo de atendimento segregado, emerge a política de educação inclusiva, definida por Karagiannis (1999) como ensino extensivo a todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, exercido em escolas e salas de aula em que suas necessidades são satisfeitas. Nakayama (2007) ressalta que esse é um processo que exige rupturas no sistema e transformações profundas pela defesa do direito de aprender de todas as pessoas, com ou sem deficiência, independentemente de sua cultura ou características, atentando às suas necessidades.

Nesse sentido, observa-se um fluxo mundial em direção à garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, seguido da preocupação em lhes oferecer ensino de qualidade. Em conformidade com esse movimento, verificam-se leis, acordos e recomendações que tratam da educação inclusiva. Com abrangência mundial, firmaram-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Em ambas é proclamado o direito de todos à educação.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtien, tem seu enfoque resumido na universalização e na ampliação da educação em um ambiente adequado e centrado na aprendizagem e no fortalecimento de alianças. A Declaração de Salamanca, com o mesmo princípio da educação para todos, reconhece a necessidade e urgência do providenciamento de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Nos dois documentos encontram-se orientações específicas sobre a educação de pessoas com deficiência e necessidades especiais:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 1990).

- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Assim, a discussão atual de conceitos e atitudes debruça-se sobre os termos da educação inclusiva, que, de acordo com Pereira (2009), surge pelo avanço no campo conceitual e pela constatação da necessidade de mudanças estruturais para receber e educar com qualidade os alunos com necessidades especiais.

### **3. LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Atualmente se observa uma vasta quantidade de publicações legais que referenciam a educação inclusiva e estabelecem a educação de pessoas com deficiências na rede regular de ensino. No contexto nacional, a referência legal primeira a ser analisada é o texto constitucional promulgado em 1988, que delega ao Estado o dever da educação. Ele será efetivado conforme os artigos 206 e 208, mediante a garantia de:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nos termos da Constituição Federal (BRASIL, 2006), a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) assegura ao educando com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

Os surdos brasileiros usuários da língua de sinais conquistaram o reconhecimento da LIBRAS como sua língua oficial recentemente, nos primeiros anos do século XXI, após a publicação das leis nº 10.436 de abril de 2000 e nº 10.098, de dezembro de 2002, respectivamente. O benefício do direito ao uso e o reconhecimento da língua de sinais como língua oficial da pessoa surda impactaram, significativamente, os diversos setores da sociedade, já que, a partir de então, deve-se apoiar o uso e difusão da LIBRAS, garantir atendimento e tratamento adequado nos serviços públicos e sua inclusão nos cursos de formação de Fonoaudiologia e de Magistério, nos níveis médio e superior.

Mesmo cientes da exigência do cumprimento da legislação, é preciso compreender que as mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, do contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, das concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, dos recursos materiais e dos financiamentos disponíveis à escola (PLETSCH, 2009).

Para isso, é necessário dedicação à figura do professor e atenção ao seu processo de formação. O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e, em seu artigo 27, segundo parágrafo, traz: “o Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência”, propondo, assim, um momento para apropriação de conceitos sobre a deficiência.

Na concretização prática do artigo 27, do decreto nº 3298/1999 e do disposto na lei nº 10436/2002, supracitados, recorre-se ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, o qual reserva o Capítulo II, conforme o artigo 3º, transcrito abaixo, para dar determinações e orientações sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de Fonoaudiologia:

Art. 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Na continuidade do texto, em seu artigo 9º, fica determinado que, a partir da publicação do Decreto, instituições de ensino médio e superior que oferecem cursos de formação para o Magistério e de Fonoaudiologia deverão incluir Libras como disciplina obrigatória, estabelecendo os seguintes percentuais e prazos para que se efetive sua implementação:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.



Além da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação para o magistério, o artigo 4º do Decreto nº 5626/05 estabelece critérios para a formação de professores e instrutores de Libras. A partir do referido nos artigos 3º e 4º, nota-se que há clara distinção entre capacitação pretendida pela obrigatoriedade da disciplina de Libras e a formação de professores de surdos e instrutores de Libras. Portanto, entende-se que a disciplina dos cursos de formação para o magistério não se configura com requisito para a formação específica em Libras e que qualquer um que pleiteie a carreira de docente em Libras deverá concluir o curso superior de graduação de Licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, conforme artigo 4º.

Ainda sobre aspectos da formação de professores, destaca-se a LDB 9394/96, que descreve dois perfis de professores relacionados à formação e à atuação no atendimento ao aluno com deficiência. Conforme se observa na lei, está prevista a formação de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.”

Traz os mesmos princípios, para a formação de professores para educação inclusiva, a Resolução CNE nº 02/2001, apontando dois modelos distintos para a formação de professores para atuar no atendimento ao aluno com deficiência: professores capacitados e especializados. Mais detalhadamente, em relação à formação de professores, observa-se no artigo 18 da Resolução CNE nº 2:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II– flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Nota-se que, para serem considerados capacitados para o atendimento ao aluno com deficiência, os professores deverão ter cursado, no período de sua formação, conteúdos sobre a educação especial que visem o desenvolvimento de competências para perceber as necessidades dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar o processo educativo e atuar em equipe, preferencialmente com professores especializados.

De acordo com Michels (2010), os professores especializados são aqueles responsáveis pela organização das ações pedagógicas e das atividades a serem executadas pelo professor capacitado, conforme previsto nos parágrafos 2º e 3º, do artigo 18 da Resolução CNE, nº 2:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Assim, diferentemente dos professores capacitados, os professores especializados deverão, além dos conteúdos relacionados à inclusão no período da graduação, comprovar formação em cursos de Licenciatura em educação especial ou em uma área específica ou complementação de estudos ou pós-graduação em educação especial ou em uma de suas áreas. E, a partir dessa formação, esses professores especializados deverão ser capazes de identificar as necessidades

especiais, liderar, programar e apoiar as ações de flexibilização e adaptação curricular, didática e metodológica.

A inclusão da disciplina de Libras vem corroborar com os procedimentos legais descritos e toca numa questão própria da inclusão de surdos, que está relacionada à comunicação e à relação professor-aluno surdo. Polidoro (2008, p. 34) problematiza essa questão, afirmando que, “ao receber um aluno surdo na classe regular, um professor sem formação adequada para fazer o atendimento tem o grande desafio de adentrar em um mundo totalmente desconhecido, o mundo dos que não ouvem, o mundo do silêncio”.

Na verdade,

com grande frequência a inclusão de alunos surdos nas classes regulares tem sido excludente, posto que, no espaço pedagógico, o professor não consegue se comunicar com o aluno surdo, desconhece a língua de sinais, não conta com o auxílio do intérprete e não consegue compartilhar a prática educativa e, sem esses recursos para a comunicação com o aluno surdo, realmente não acontece a inclusão. O aluno fica inserido na sala de aula sem que ocorra o que se espera da educação: aprendizagem significativa. (POLIDORO, 2008, p. 36)

Em sua pesquisa sobre atitude social em relação à inclusão, Gaião (2008) destaca o professor como fundamental integrante do ambiente sala de aula. Recorrendo a Omote (2006) e a Alves (1999), afirma que o professor é

o primeiro em relevância no ambiente educacional; depende de sua própria vontade aceitar e apoiar os alunos com deficiência. É bastante comum os professores receberem seus alunos deficientes com atitudes sociais positivas ou recebê-los com postura de comparação, afetos e desafetos que venham a desencadear reações classificadas como preconceituosas.

Ou seja, para a atitude de acolhida em sala de aula, a promoção de um ambiente com condições favoráveis para a aceitação do aluno com necessidades especiais pelos colegas e, principalmente, o cuidado e a responsabilidade com o aprendizado significativo do aluno deficiente, é, verdadeiramente, fundamental a formação especial dos professores, a fim de que não ocorra apenas uma acolhida paternalista e permissiva, mas o processo de aprendizagem real, respeitando as limitações condizentes com a funcionalidade de cada aluno surdo, independentemente da barreira da comunicação.

#### 4. SURDEZ, LIBRAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Imerso no universo da educação inclusiva, destaca-se a educação de surdos, que, apesar de não ser recente, apresenta-se, ainda, demasiadamente polêmica, seja pela educação do surdo na escola regular, seja na escola especial; quer pela filosofia educacional a ser adotada, quer pelo posicionamento frente à surdez nos moldes da concepção clínica; dentro do modelo cultural ou pela opção da língua pela qual o surdo deva ser educado e comunicar-se.

Assim, qualquer um que se proponha a tarefa de historicizar a educação de surdos se defrontará com essa complexidade social e política, que não se configura em um exercício simples. A rigor, aqueles que se voltam para os estudos e as práticas sobre surdez são chamados ao exercício de posicionar-se focando conceitos fundamentados no oralismo ou no gestualismo. Ambos os métodos referem-se ao atendimento e à educação de surdos verificados ao longo da história, quer seja de forma antagônica, quer seja concomitante.

Contudo, essas dicotomias e polêmicas pertinentes a surdez, comunicação e educação de surdos fogem à proposta desta pesquisa, pois encontram-se além dos objetivos pretendidos. Por isso o presente estudo limitar-se-á a uma breve descrição delas, para contextualização das questões relativas à atitude social e à formação de educadores em relação à inclusão.

Os registros históricos (BRASIL, 1997) mostram que os surdos, por serem considerados incapazes de aprender, não frequentavam escolas. De acordo com Quadros (2006), a educação das pessoas surdas começa a ocorrer a partir da pesquisa do italiano Girolano Cardano, que no século XVI, avaliou o grau de aprendizagem dos surdos e concluiu que a surdez não acarretava prejuízos ao desenvolvimento da inteligência, que sua educação era possível através da leitura e da escrita, consideradas como formas equivalentes da audição e da fala, respectivamente. Mas, apesar de relevante e inovador, seu estudo teve pouca repercussão e restringiu-se à educação de ricos e nobres.

A partir da experiência de Cardano, verifica-se a dedicação de alguns professores à educação dos surdos e sua extensão aos pobres. Destacam-se Ivan Pablo Bonet e o abade L'Eppé, na França; Samuel Heinicke e Moritz Hill, na Alemanha; Alexandre Graham Bell, no Canadá e nos Estados Unidos; e Ovide

Decroly na Bélgica. Apesar de terem em comum o interesse e a dedicação pela educação de surdos, esses professores divergiam em relação ao método que utilizavam: uns recorriam ao método oral puro; outros ao método combinado (sinais e fala). (BRASIL, 1997; Quadros, 2006)

A divergência de métodos na educação de surdos foi assunto de discussão em 1880 em um congresso realizado em Milão, quando se decidiu pelo método oral, considerando-se, conforme Quadros (2006, p. 26 - 27), “a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino”. De acordo com Mazzotta (2001, p. 18), “desde aquela época tem havido discussões e controvérsias sobre a validade de um e de outro método.”

No entanto, mesmo com a determinação do Congresso de Milão, o uso dos sinais não foi extinto. Verifica-se seu uso no Brasil pelo professor francês Ernest Huet, que fundou em 1857, a primeira escola para meninos surdos, na qual utilizava o método combinado e onde, através do uso de sinais oriundos da língua de sinais francesa, oportunizou a criação da Língua Brasileira de Sinais. (BRASIL, 1997).

Nos últimos anos, a literatura sobre surdez, de acordo com Bisol e Sperb (2010), dedicou-se amplamente a demarcar as diferenças entre a perspectiva clínico-terapêutica e a concepção socioantropológica de surdez. Pela concepção clínico-terapêutica, a perda auditiva acarreta consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo e diminui a capacidade de adaptação social. Assim, as ações focam-se na reabilitação e na cura, recorrendo-se ao uso de próteses, de implantes cocleares, e correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem oral. Já o modelo socioantropológico propõe a surdez como uma diferença cultural, descentraliza a deficiência e retira dela o ponto de partida. Pensa-se, então, em conceitos de identidade, cultura, poder e linguagem.

Para Santana (2007), existe uma espécie de competição para solucionar o problema da comunicação dos surdos. De acordo com a autora, essa competição é nitidamente percebida entre as áreas das ciências médicas e da saúde, que se ocupam especialmente da tarefa de normalizar, tratar e curar, e as áreas das ciências humanas e sociais, que se empenham no propósito de minimizar os estigmas. Santana reforça ainda que a discussão do normal e patológico é anterior às questões de surdez – diferença ou deficiência –, e não está restrita ao âmbito das questões biológicas, mas é extensiva às questões sociais.

A autora ressalta ainda que o modo de comunicação do surdo não é somente a escolha de um meio de comunicação ou da identidade cultural, é uma escolha social, política e ideológica, visto que a educação, ao longo da história, caminhou paralela à afirmação de poder, domínio e exclusão das classes minoritárias em uma escola tradicional, um modelo fechado e excludente, homogenizador de ritmos, valores e condutas, isentando-se de trabalhar a diferença, dedicando-se apenas ao padrão, o que é confirmado por Paulilo, quando diz que a escola brasileira

aparece sempre integrada a uma estratégia de regularização, de normalização, de assistência, de habilitação e de vigilância das crianças. A escola foi reiteradas vezes organizada como um dispositivo de controle do corpo político da sociedade, embora muito mais aparentada com um campo intermitente de disputas. Evasão, políticas de reforma, exclusão, reprovação, processos de proletarização profissional, privatização da educação compõem na narrativa que conta a história dessa ambiguidade do funcionamento do sistema escolar no Brasil. (PAULILO, 2004, p.172).

Todas as questões supracitadas são extensivas à educação dos surdos, pois, assim como no ambiente familiar, o posicionamento frente à surdez é fundamental e decisivo no ambiente escolar, no reconhecimento das restrições, das limitações e das funcionalidades do aluno e sua potencialidade quanto à educação escolar e ao aprendizado.

Assim, as questões sobre a surdez ultrapassam a oposição entre os modelos clínico-terapêutico e socioantropológico e não se devem considerar apenas as modalidades de comunicação oral ou por sinais, mas sim atentar-se aos fatores que, efetivamente, integrem o surdo à família e à sociedade.

Desse modo, a atuação dos professores e dos gestores e a influência da instituição escolar são elementos cruciais para uma prática educacional inclusiva, embasada na funcionalidade e na potencialidade de aprendizado do aluno. Para Omote (2005):

A decisão de inserir ou não algum aluno com necessidades educacionais especiais em classe de ensino comum pode não depender do professor, mas, uma vez inserido, o desempenho escolar desse aluno e todo o seu comportamento em sala de aula podem depender bastante da acolhida que vai encontrar na classe. É esse professor que pode também criar condições favoráveis para a aceitação do aluno com necessidades especiais pelos colegas da classe, bem como favorecer o convívio cooperativo, solidário e produtivo na sala de aula.

Para a educação de surdos, a importância decisiva da acolhida por parte do professor é ainda mais decisiva tendo em vista a possível existência da barreira comunicativa, uma vez que a língua de sinais é diferente da comunicação oral da maioria das pessoas. Mesmo a dificuldade de fala devido à perda auditiva pode tornar-se empecilho da comunicação e obstáculo determinante no aprendizado e nas relações.

Tanto a superação das barreiras na comunicação quanto a imagem que o professor construiu do aluno afetam diretamente a relação professor-aluno e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado. Para Rangel, “a representação manifesta elementos da história cultural da sociedade e constitui-se em fator que repercute em valores, conceitos, crenças, padrões de conduta que são, ao mesmo tempo, assimilados e construídos de acordo com a forma com que se representam [...]” (RANGEL, 1997, p.11).

Nesse sentido, não apenas a acolhida, mas a imagem que o professor possui do aluno surdo, os conceitos e os conhecimentos relativos à sua aprendizagem, suas crenças, seus valores e sua conduta serão determinantes para a adaptação do currículo e do ambiente visando à minimização/eliminação de barreiras curriculares, metodológicas, comunicativas e físicas.

Ainda sobre a atuação do professor, verifica-se em Rangel (1997) que a percepção que o professor possui de seu aluno tem relação direta no convívio e nas condutas que com ele se estabeleceram, sendo essas enfatizadas em sua prática cotidiana. A autora reforça que tanto a formação quanto a mudança de representações ocorrem na relação entre os sujeitos que representam e o objeto representado. Afirma, ainda, que, seja nas conversas diárias, seja nos meios de comunicação impressos (de massa ou não), os conceitos e imagens com que se expressa o conhecimento cotidiano tornam-se “transparentes”, identificando os grupos e seus ideários.

## 5. ATITUDES SOCIAIS: MEDIDAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS

Caracterizada como um setor da Psicologia Social, de acordo com Rodrigues (1998), a atitude social encontrou destaque em pesquisas realizadas no final da década de 30, mais precisamente nos anos de 1927 e 1929, no desenvolvimento de atividades de mensuração da opinião pública. O autor esclarece que, mesmo existindo uma distinção entre opinião e atitude, o termo opinião foi utilizado de maneira ampla, englobando tanto o conceito de opinião quanto o de atitude. Destaca, ainda, que a década de 30 pode ser considerada marco no estudo das atitudes, ressaltando que nesse período se observou o desenvolvimento de escalas de medida de atitude, atividades e técnicas para mensuração da opinião pública. Ainda nesse período, mais especificamente na segunda metade da década de 30, já dispondo de métodos de mensuração, o foco dos estudos recai sobre os determinantes das atitudes, ou seja, pretendia-se nesse momento identificar os fatores determinantes de tal atitude nos indivíduos.

Empenhando-se no estudo da atitude, a Psicologia Social tem por objeto de estudo a “pré-conduta ou predisposição para que determinado comportamento ocorra ou não”, (SAVOIA, 1989, p. 47). Segundo a autora, a maneira de ser do indivíduo, em conjunto com sua formação e personalidade, influi diretamente na forma como realizará suas atividades. Alicerçada na Psicologia Social, nos seus referenciais teóricos, para Rodrigues (1998, p. 345), as atitudes são definidas como “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de sentimentos pró ou contra um determinado objeto social, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto”.

A observação da atitude social permite distinguir sua tríplice composição relacionada aos componentes cognitivo, afetivo e comportamental, que se encontram interligados. Cada um desses componentes, conforme Rodrigues (1998), constitui-se diferentemente uns dos outros. A crença, a cultura, o pensamento, o conhecimento e a maneira particular de perceber e relacionar-se com uma pessoa ou objeto constituem o componente cognitivo da atitude; os afetos, os desafetos, a concordância ou discordância estão ligados ao componente afetivo. E, por último, o componente comportamental, que é possível a partir da combinação entre os



aspectos cognitivos e afetivos, determina a predisposição a uma resposta ou comportamento em relação a um indivíduo, objeto ou situação.

Ainda sobre os componentes da atitude, Savoia (1989) destaca três aspectos formadores, que permeiam o cognitivo, o social e afetivo. Em relação ao cognitivo, declara que é fundamental ao indivíduo possuir um conhecimento mínimo sobre um determinado tópico em discussão ou mesmo para tomada de uma atitude razoável. Caso o indivíduo não possua esse conhecimento, faltará ao componente cognitivo uma base sólida e correr-se-á o risco de arbitrariedade ou preconceito.

A ausência de uma representação cognitiva pode ocasionar a inexistência de atitude frente a um objeto ou situação. Assim, um homem do campo que não tenha acesso à informatização pode não conseguir responder sobre questões da tecnologia; uma criança pode não ter uma definição sobre questões políticas e econômicas; assim como alguns homens podem não ter respostas sobre moda e maquiagem e algumas mulheres sobre carro ou futebol.

A demanda de um conhecimento mínimo e a ausência de uma representação cognitiva relacionam-se diretamente com o novo paradigma da educação, a inclusão. Saeta (1999) ressalta que até recentemente as questões ligadas às pessoas com deficiência eram do domínio exclusivo do conhecimento e da atuação médicos, sendo a deficiência e as limitações o foco da atenção, em detrimento da própria pessoa. A migração de um sistema excludente e segregatório para o modelo que atenta para a pessoa e não para a deficiência, que se dedica às potencialidades e vislumbra a educação para todos é muito recente na política educacional. E a ausência de um correto entendimento e de fundamentos conceituais sólidos pode acarretar arbitrariedade e preconceitos em relação à educação da pessoa com deficiência.

A inclusão de alunos com deficiência é um processo de socialização que, conforme Crochik (1997), é permeado por aspectos culturais e fatores históricos. Nesse processo, “as pessoas com deficiência causam estranheza num primeiro contato, que pode manter-se ao longo do tempo, a depender do tipo de interação e dos componentes dessa relação” (SILVA, 2006, p. 426). A estranheza descrita pela autora pode perpetuar-se e cristalizar-se como atitudes preconceituosas, sob a forma de mecanismo de defesa, quando detectada uma ameaça que deve ser combatida.

Em Horkheimer e Adorno (1985), observa-se a materialização do preconceito através de atitudes hostis direcionada a objetos dos quais não se têm informações precisas e completas. O preconceito manifesta-se também através de atitudes de complacência benevolente e rejeição fascista (CROCHIK, 1997). Assim, a atitude social desfavorável à inclusão pode ocasionar reações de hostilidade, indiferença e rejeição ao aluno com deficiência. Ou permissividade, assistencialismo e paternalismo no trato com ele, desconsiderando-o como sujeito ativo e capaz no processo de aprendizagem. Ambas atitudes refletem a crença na incapacidade do aluno com deficiência.

Outro fator é a identificação social, ou participação em um grupo de referência caracterizado como “aquele que realmente modela, reforça e condiciona nossas atitudes” (SAVOIA, 1989, p. 50). Por fim a satisfação das necessidades pessoais, ligadas ao afetivo, que pode produzir atitudes positivas ou negativas em relação ao objeto. Esse posicionamento não é objetivo e desinteressado, e pode, também, não ser constante em relação ao mesmo objeto, posição verificada no trecho a seguir, onde o autor ressalta que,

ao analisarmos as atitudes de um indivíduo, devemos considerar três fatores fundamentais de sua personalidade, ou seja, a percepção, a emoção e a motivação. Consequentemente estaremos analisando as crenças, os valores, as concepções de um indivíduo que compõem o aspecto cognitivo de sua atitude e que influenciam suas percepções.” (SAVOIA, 1989, p. 47)

Algumas vezes, observamos que, frente a um mesmo objeto ou fato, existem atitudes opostas. Isto ocorre porque acreditamos que tudo aquilo que nos beneficia é intrinsecamente bom, e que tudo o que nos prejudica é ruim por si só. (SAVOIA, 1989, p. 50).

A possibilidade de reforço, condicionamento e modelagem das atitudes de um indivíduo pertencente a um grupo referência destaca-se como ponto de fundamental interesse desta pesquisa, onde os sujeitos estarão inseridos em um grupo que objetiva o estudo e o aprimoramento de conhecimento sobre a surdez, bem como a educação de surdos, profundamente alicerçados nos conceitos da inclusão.

A inserção desses sujeitos no grupo referência, sob custódia de um comunicador (docente) experiente, permitirá a verificação da influência que a convivência grupal ocasionará nos sujeitos, já que, de acordo com Rodrigues (1996, 38), pessoas são influenciáveis, e essa influência ocasiona uma “modificação interna

do indivíduo”, ou seja, “modificação do afeto pró ou contra um objeto social que deverá ser relativamente duradoura”.

É importante ressaltar que, apesar da nítida distinção entre os componentes da atitude, existe uma coerência entre ambos. Ou seja, se não gostamos de algo ou de alguém, dedicamos a esse objeto ou indivíduo pensamentos desfavoráveis e, se nos deparamos com ele certamente manifestaremos hostilidade, rejeição ou outros comportamentos de repulsa e aversão.

Apesar de sua estrutura cognitiva duradoura, a atitude de uma pessoa em relação a um determinado objeto pode não ser constante em todos os momentos. Por exemplo, o comportamento impróprio de uma pessoa querida é menos inquietante, ofensivo ou aversivo que o mesmo comportamento em um desconhecido. Ou, ainda, é possível que uma pessoa concorde com algo que acha reprovável para pleitear uma vaga de emprego, ou para não irritar o chefe, que se diga favorável a uma situação por estar diante de pessoas influentes, que falsei seu voto, coma algo de que não gosta, elogie uma música ou uma obra de arte que não considere agradável, porque se encontra em uma situação de vulnerabilidade. Assim, é plausível a ideia de que a atitude pode ser planejada, elaborada ou até mesmo falseada.

E é no tocante ao controle da atitude que podemos distinguir uma atitude como implícita ou explícita. Nosek (2007) e Ranganath (2008) assinalam que a atitude explícita é realizada com consciência e introspecção, demanda um aparato cognitivo, pode ser planejada, controlada. Diferentemente, a atitude implícita consiste no registro inconsciente da atitude, ou seja, não ocorre reflexão e elaboração das respostas, que são automáticas, não intencionais.

Nos últimos anos, assinala Fazio (2003), observa-se o crescente interesse no estudo e no uso de técnicas de medição implícita na pesquisa psicológica social, destacando-se o Teste de Associação Implícita (TAI) desenvolvido por Greenwald et al. (1998) como a técnica mais conhecida de medição implícita.

Gaião (2008) registra, entre as décadas de 1980 e 1990, o surgimento de pesquisas de cognição social, com uso de medidas novas e indiretas inspiradas em pesquisas de conhecimento implícito. Ligados a essas pesquisas, destacam-se Greenwald, McGhee e Schwartz (1998), que introduziram o TAI, destinado a medir a cognição social implícita.

Para tanto, utilizam três condições: conceito, força de associação e ativação de conceito na categorização de palavras e imagem. Nosek (2007) descreve que o teste foi desenvolvido para explorar pensamentos e emoções não conscientes, com o objetivo de oferecer um melhor conhecimento ao indivíduo e à sociedade acerca das suas próprias preferências e crenças inconscientes.

Por sua distinção de natureza, parece-nos razoável que as atitudes explícitas e implícitas por suas naturezas distintas manifestem-se de forma diferente. Para tanto, faz-se necessário o uso de diferentes instrumentos para a mensuração de cada uma. Várias escalas são utilizadas para medir a atitude social explícita, sendo o instrumento de uso mais comum a escala do tipo Likert, que, de acordo com Rodrigues (1996), é composta geralmente por questões relacionadas a um determinado objeto, num total de aproximadamente 20 a 30 questões distribuídas em duas metades, uma favorável e outra desfavorável ao objeto.

As escalas do tipo Likert destinam-se à mensuração das atitudes explícitas, são de fácil elaboração e apresentam resultados válidos e confiáveis. Suas questões perpassam a concordância ou discordância em relação a um determinado enunciado, com um questionamento direto, do tipo: “O que você prefere? Isso é bom ou ruim? Deve-se adotar tal ou qual procedimento diante desse fato?”.

Com métodos que diferem dos acima descritos, a medida da atitude implícita é menos direta. Nosek (2007) esclarece que os participantes, ao responder a um instrumento de medida implícita, não explicitam seus sentimentos nem preferências: apenas categorizam itens zelando pela agilidade em suas respostas. Os métodos de medida para a atitude implícita deverão garantir que, durante o processo de execução de suas respostas, ocorra a redução da controlabilidade, a intenção e a consciência do recurso, a origem e o significado do objeto.

Com uma série de interrogações, Rodrigues (1996) levanta questões instigantes em relação à atitude e ao comportamento:

Podemos prever o comportamento das pessoas através do conhecimento de suas atitudes? Podemos medir a intensidade do sentimento pró ou contra um objeto social? Podemos mudar a atitude das pessoas, fazendo com que elas passem a ser favoráveis a algo em relação a que eram contrárias, ou vice-versa?

As respostas às perguntas acima podem ser verificadas em Rodrigues (1998, p. 341), o qual afirma que “as atitudes constituem bons preditores de comportamento”. Esclarece que, por exemplo, é alta a probabilidade de uma pessoa

favorável ao catolicismo ir à igreja aos domingos, obedecer a determinações do Papa... Da mesma forma que, se uma pessoa gosta de esportes, é previsível que leia a seção de esportes dos jornais, compareça a competições esportivas. Ou seja, se conhecemos as atitudes de uma pessoa em relação a um determinado objeto, esse conhecimento permite-nos inferir sobre seu comportamento, com a ressalva de que, em alguns casos, as atitudes não predizem comportamentos a ela coerentes (RODRIGUES, 1996, p. 37).

Assim, com base nessas referências, a verificação da atitude social em relação à inclusão surge como um preditor do comportamento de professores e futuros professores em relação à escolarização de alunos com deficiência na rede regular de ensino:

De toda a comunidade escolar, os professores são um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo. De um modo geral, eles não receberam formação especializada para lidar nessa nova situação, de aluno deficiente nas suas salas de aula, e ela não seria apenas a capacitação para a compreensão das características e necessidades do aluno deficiente e a utilização de ampla variedade de recursos, mas teria também que ser construída uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão. (OMOTE et al., 2005, p. 388).

Do recorte acima, dedica-se uma atenção ao termo *atitude*, conceituada por Mazzotta (1997) não apenas como algo que envolve fases evolutivas, mas como dimensões que podem ser verificadas em um mesmo momento e em uma mesma sociedade. Destaca o autor que, apesar da evolução das atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência, essa constatação não é sempre homogênea, sendo possível se observar atitudes distintas num mesmo momento histórico e num mesmo lugar. A partir dessa conceituação, é relevante conhecer as atitudes, para que se alargue o entendimento do comportamento das pessoas frente a novos fatos, e dos professores diante do novo perfil do aluno com deficiência.

Rodrigues (1998) e Savoia (1989) destacam que não é rara a verificação de inconsistências entre as atitudes e os comportamentos das pessoas, já que o comportamento não é determinado apenas pelo que cada pessoa gostaria de fazer, mas é também influenciado pelas normas sociais. É, portanto, concebível que, mesmo diante de todo um aparato legal, da disponibilidade de recursos, da insistente repetição do discurso de igualdade de direito à educação e à permanência na escola regular, os alunos com deficiência sejam atendidos de maneira diferente, em razão das especificidades de sua deficiência, situação social e também pela

concepção que o professor tenha a respeito desse aluno. E, ainda mais, é possível que, mesmo tomados de um discurso politicamente correto, alicerçado pela leitura de publicações, pela divulgação da mídia ou pelo contato de outros meios de comunicação, o professor tenha um discurso distinto da prática.

Na investigação das atitudes sociais de professores em relação à inclusão, Omote (2005) destaca que o estudo dessas atitudes é importante para desenvolver estratégias e programas de capacitação dos professores para o ensino inclusivo. O autor verificou que os pares favoráveis fazem uso de estratégias de ensino inclusivo com maior frequência que os pares não favoráveis à inclusão.

Segundo Baleotti (2007), existem algumas variáveis relacionadas às atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. Cita o tempo de experiência docente no ensino comum e a experiência no ensino do aluno com deficiência, o nível de escolaridade do professor e o do comprometimento do aluno deficiente, destacando estudos de outros autores que evidenciam atitudes positivas com maior frequência em professores:

do gênero feminino (PEARMAN et al, 1992), mais jovens (BALBONI; PEDRABISSI, 2000), com menos tempo de experiência docente no ensino comum (BENNETT; DELUCA; BRUNS, 1997; HASTINGS; OAKFORD, 2003), com nível mais baixo de escolaridade (JOBE; RUST; BRISSIE, 1996) e com experiência no ensino de alunos deficientes (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; VAN REUSEN; SHOHO; BARKER, 2000). (BALEOTTI, 2007)

Portanto, para que se promova o conhecimento das atitudes e se obtenha um preditor de comportamentos, são necessários instrumentos capazes de medi-las de modo fidedigno e válido, segundo Tanaka (2007). Cuidando-se para que não se perpetue, pelo senso comum, a construção de um cenário irreal, fato que pode ocorrer:

atitudes são inferidas grosseiramente das manifestações verbais de professores, sem o uso de instrumentos específicos para a mensuração delas. É de especial importância para as pesquisas sobre a inclusão a disponibilidade de instrumentos de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, construídos com os cuidados necessários para tornar confiáveis as medidas obtidas por meio deles.” (OMOTE, 2005)

## **6. OBJETIVOS**

### **6.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar a intervenção da disciplina de Libras sobre a atitude social explícita e implícita dos discentes dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em relação à inclusão de alunos surdos.

### **6.2 OBJETIVO ESPECÍFICO**

Descrever atitude social explícita e implícita dos discentes frente à inclusão do aluno surdo, nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina obrigatória de Libras.

Comparar e analisar os resultados da medição da atitude social explícita e implícita dos discentes, nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina obrigatória de Libras.

## 7. MÉTODO

Nesta investigação, adotou-se o método de pesquisa quantitativo com aporte qualitativo, para levantamento e análise de atitude social explícita e implícita de discentes dos cursos de graduação em Pedagogia e Licenciaturas (Letras, Matemática, Física, Filosofia e Ciências Biológicas) em relação à inclusão de surdos quando em contato com a disciplina de Libras.

A opção pela concomitância dos métodos quantitativo e qualitativo se deve à proposta de quantificação dos dados no processo de coleta e tratamento das informações conjunta com a análise de conotação qualitativa, que, em conformidade com Richardson (2008), caracteriza uma forma mais adequada de entender a natureza de um fenômeno social:

O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados quantificáveis, na tentativa de se assegurar a exatidão no plano dos resultados. (RICHARDSON, 2008, p.79).

### 7.1 PARTICIPANTES

Participaram desse estudo alunos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura (Matemática, Física, Biologia, Filosofia e Letras) todos matriculados no 5º período e cursando a disciplina de Libras, no segundo semestre de 2011. Todos os alunos matriculados foram convidados e orientados quanto à participação voluntária na pesquisa. Do total dos 68 alunos matriculados na disciplina de Libras em um dos 6 cursos de graduação que cursavam a disciplina de Libras, houve inicialmente 47 voluntários, total que supera a amostra mínima de 20 alunos para medidas repetidas, conforme tamanho de amostragem sugerido pelo programa G-Power, usado com frequência em pesquisas de cunho comportamental, para análises de alta precisão para os testes estatísticos estabelecendo tamanhos de amostra e efeito.

Os critérios de escolha dos participantes da pesquisa foram: matrícula e frequência no semestre letivo na disciplina obrigatória de Libras, em um dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia da universidade.



O questionário de caracterização dos sujeitos de pesquisa, conforme anexo C, foi composto de duas etapas: a primeira com questões de identificação dos sujeitos de pesquisa e a segunda etapa com questões de identificação de alunos sem deficiência e com deficiência e aluno surdo.

A amostra inicial foi composta por 47 alunos, sendo um deles excluído no primeiro momento, por ter respondido apenas o questionário de identificação, ausentando-se no horário agendado para a aplicação dos demais instrumentos, a que foram submetidos 46 alunos. No segundo momento de aplicação dos instrumentos, pós-passagem pela disciplina de Libras, apenas 38 dos 46 alunos compareceram para a pesquisa. Portanto, participaram efetivamente da pesquisa 38 voluntários. A maior ausência de participantes foi observada no curso de Pedagogia, período noturno, com desistência de 6 dos participantes, que relataram desinteresse em continuar na pesquisa por motivos de excesso de atividades acadêmicas e falta de disponibilidade de horário para responder aos testes, solicitando, assim, sua retirada da pesquisa, que foi atendida conforme previsto no Termo de consentimento livre e esclarecido, anexo C. E outros dois participantes, um do curso de Ciências Biológicas e outro do curso de Pedagogia, ausentaram-se por motivos de saúde e licença de gestação, ausentando-se da universidade por um período de tempo superior ao disponibilizado para aplicação dos testes. Assim, a amostra final contou com 32 participantes do sexo feminino e 6 do sexo masculino, alunos dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, nos períodos matutino (Matemática, Física e Letras), vespertino (Filosofia e Ciências Biológicas) e noturno (Pedagogia).

## 7.2 LOCAL

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade particular situada na região central da cidade de São Paulo, na qual já se encontrava estruturada a disciplina obrigatória de Libras em todos os cursos de Licenciatura e de Pedagogia oferecidos pela instituição. O contato com os participantes e a aplicação dos instrumentos foram realizados nas dependências das salas de aula dos centros acadêmicos, reservadas e equipadas com carteiras individuais para respostas ao questionário de identificação e ELASI e computadores para aplicação do TAI, onde se zelou pela privacidade e concentração dos participantes durante o tempo necessário para a realização dos testes.

### 7.3 INSTRUMENTO

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos de pesquisa, conforme ilustrado na figura 1, aplicados em dois momentos distintos, pré e pós-passagem pela disciplina de Libras: o questionário para identificação dos sujeitos de pesquisa, a escala de atitudes sociais explícitas (ELASI) e o teste computadorizado para medida de atitude social implícita (TAI), sendo que, dos três, o questionário de identificação do sujeito de pesquisa foi aplicado unicamente na primeira etapa, pois sua função, exclusiva, consistia em auxiliar no levantamento do perfil da amostra, não se caracterizando, portanto em objeto de mensuração e comparação nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras.

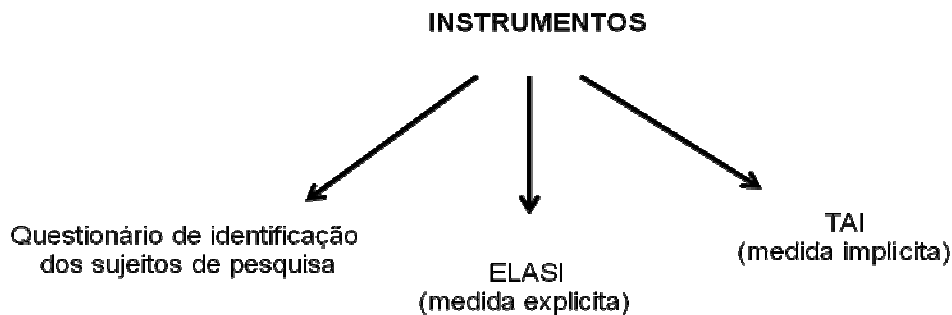


Figura 1 – Instrumentos para coleta de dados

O questionário foi organizado em duas partes: contendo um levantamento de dados sobre a identidade do pesquisado, como idade, sexo, formação acadêmica e experiência profissional e contato com alunos com deficiência; a segunda com questões semiestruturadas fechadas, relacionadas a alunos com e sem deficiência. Nesta etapa pretendeu-se, também, verificar a concepção do pesquisado sobre a surdez, se ele a percebe e a enquadra nos conceitos de deficiência em geral ou não. Tal cuidado é necessário para, assim, garantir a validade da Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão e do Teste de Associação Implícita, composto por questões e imagens gerais sobre inclusão.

Mesmo sendo o público-alvo estudantes de graduação em Licenciatura e Pedagogia, manteve-se o item experiência, para o caso de algum licenciando já possuir outra graduação ou habilitação em nível médio para exercício do magistério, e tivesse atuado como professor da Educação Básica. E justifica-se o acréscimo do

item contato devido à possibilidade de muitos não possuírem habilitação anterior (nível médio ou superior) para o magistério e não terem atuado como professores da Educação Básica, mas terem, em algum momento de sua vida social, mantido uma convivência com pessoas com deficiência.

. Em sua revisão da literatura americana, realizada em 2006, Baleotti (2006) identificou variáveis que podem estar relacionadas às atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. O estudo sugere que o gênero, a idade, o nível de escolaridade e a experiência no ensino do aluno com deficiência interferem na prevalência de atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação à inclusão. Com base na sugestão de interferência dos itens citados, adaptou-se o questionário apresentado por Gaião (2008), com a finalidade de categorizar os sujeitos da pesquisa de acordo com sua idade, escolaridade, gênero e experiência profissional e/ou contato com pessoas surdas ou com outras deficiências.

### 7.3.1 ESCALA LIKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO (ELASI) E TESTE DE ASSOCIAÇÃO IMPLÍCITA (TAI)

A ELASI se destina à mensuração de atitudes sociais explícitas de adultos e diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades especiais. De acordo com Omote (2005), é uma escala que permite a mensuração de atitudes sociais no processo de inclusão e é composta de formas A e B, ambas com 35 perguntas, sendo 15 tocantes a aspectos negativos, 15 a positivos e sendo as cinco restantes classificadas como uma escala de mentira, destinada à verificação da compreensão dos enunciados pelos participantes e à confiabilidade de suas respostas:

Em cada forma são apresentados trinta e cinco itens. Cada item é seguido de cinco alternativas que expressam o grau de concordância ou discordância em relação a um enunciado. As alternativas são: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente. Cinco, dos trinta e cinco itens, compõem a escala de mentira, construída para identificar a tendência do respondente em falsear as respostas ou outros problemas, como a falta de seriedade na realização da tarefa, a fadiga, a desatenção ou a não compreensão da tarefa de responder ao instrumento. (OMOTE, 2005).

Cada questão é seguida das cinco alternativas acima, que variam em níveis de concordância e discordância e relacionam-se a um correspondente numérico de 5 a 1 para os itens favoráveis e 1 a 5 para os itens desfavoráveis. A pontuação

numérica obtida em cada questão deverá ser somada, uma a uma, de acordo com a alternativa assinalada em cada uma das perguntas, incluindo-se a pontuação obtida na escala de mentira. Para os itens favoráveis, a pontuação máxima (5) será referente à concordância em relação ao enunciado e decrescerá até a discordância (1). O somatório final da escala corresponderá à pontuação obtida pelo participante e será utilizada, em conjunto com os demais dados da amostra, para estabelecer o nível de favorabilidade ou desfavorabilidade do participante em relação à inclusão.

Para proceder à análise dos itens que discriminam a atitude social explícita dos discentes, seguiu-se a recomendação de Omote (2005), procurando-se “dividir a amostra em duas metades, em função dos escores individuais, tendo como critério a mediana desses escores. Assim, um grupo é constituído por participantes que obtiveram escores inferiores à mediana e o outro por participantes com escores superiores à mediana.” (OMOTE, 2005, p. 40).

Para a mensuração da atitude implícita, foi utilizado um teste computadorizado, aplicado anteriormente, em pesquisa nacional por Gaião (2008), adaptado a partir do Implicit Association Teste (IAT), composto por estímulos visuais: imagens de pessoas com e sem deficiência, e/ou descritivos, palavras relacionadas a coisas boas ou ruins, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Estímulos visuais: imagens (pessoas com/sem deficiência) e palavras (bom/mau)

<b>ITENS</b>	<b>CATEGORIA</b>
<b>Alegria, amor, paz, maravilhoso, prazer, glorioso, riso, feliz</b>	Bom
<b>Agonia, terrível, horrível, malvado, mau, horroroso, fracasso, ferido</b>	Mau
<b>Pessoas com deficiência</b>	Imagens de pessoas com deficiência
<b>Pessoas sem deficiência</b>	Imagens de pessoas sem deficiência

O teste é dividido em etapas com conflitos e sem conflitos, objetivando a mensuração de cognição social implícita, com ambas as etapas precedidas de telas de instrução para realização de cada etapa. Os itens, conforme tabela 1, representam quatro categorias (bom, mau, com deficiência e sem deficiência),

durante a execução do teste; as telas<sup>2</sup> surgem com imagens ou palavras no seu centro, e deverão ser classificadas pelo participante o mais rápido possível em uma das categorias apresentadas nos cantos superiores da tela, pressionando uma tecla do computador.

Em um primeiro momento, os itens da categoria de palavras serão classificados como bom ou mau, seguidos de imagens que deverão ser categorizadas como pessoas com deficiência ou sem deficiência, em telas com uma imagem ou uma palavra que deverá ser pareada a um dos itens da única categoria indicativa nos cantos superiores da tela.



Figura 2 – Tela de imagem para associação de imagem

---

<sup>2</sup> As telas apresentadas nas figuras de 1 a 6 foram retiradas do Teste de Associação Implícita (TAI), adaptadas a partir da pesquisa de Gaião (2008).



Figura 3 – Tela de imagem para associação de imagem



Figura 4 – Tela de imagem para associação de palavra 1



Figura 5 – Tela de imagem para associação de palavra 2

Posteriormente, as telas surgiram com duplicidade de categoria, ou seja, apareceram simultaneamente no canto superior da tela: as categorias bom, mau, com deficiência e sem deficiência. Nessa etapa, a execução da tarefa de classificação é considerada com conflito, pois os participantes devem atentar-se a apenas uma categoria. Assim, ao aparecer no centro da tela uma imagem, o participante deverá classificá-la de acordo com as categorias com deficiência, ou sem deficiência, ignorando as categorias bom e mau. E, no caso das palavras, deverá categorizá-las nas categorias bom ou mau, ignorando as categorias com ou sem deficiência.



Figura 6 – Tela de imagem para associação de imagem sem conflito

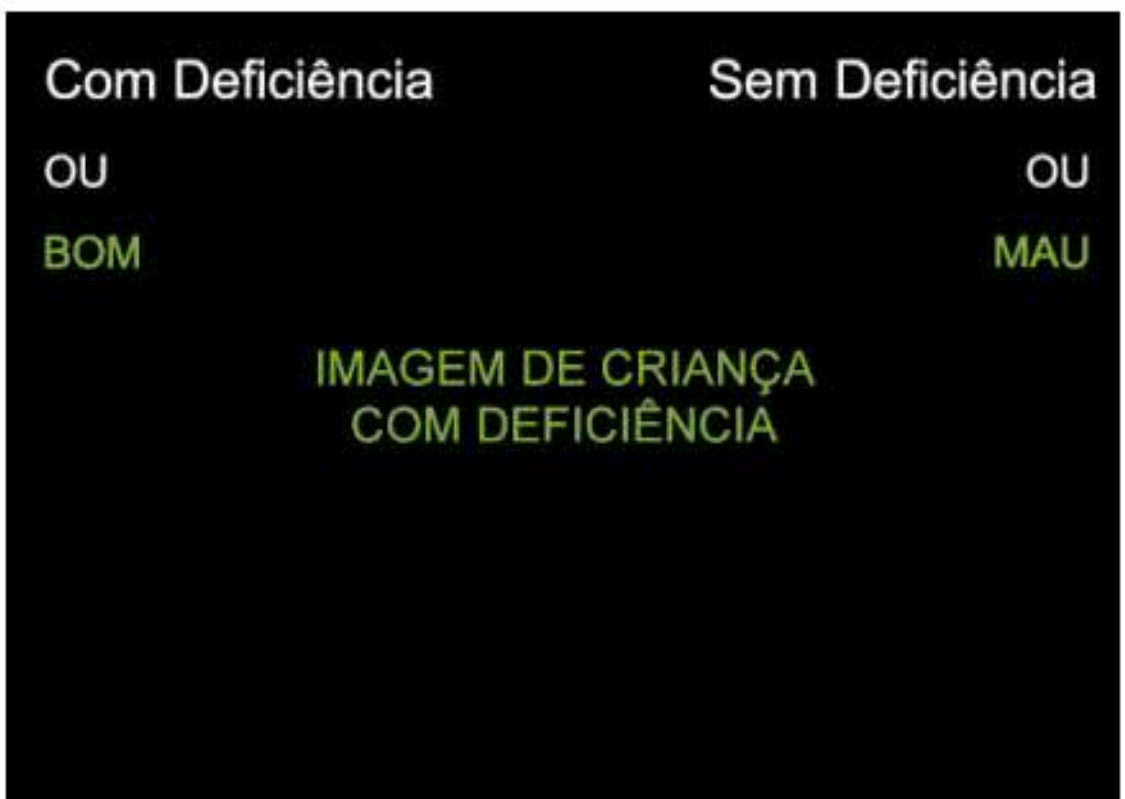


Figura 7 – Tela de imagem para associação de imagem com conflito



Portanto, temos situações distintas, com e sem conflito, nas quais os participantes deverão categorizar: palavras as categoria bom ou mau; imagem às categorias com deficiência ou sem deficiência; palavra ou imagem à categoria bom pareada à categoria com deficiência; palavra ou imagem à categoria bom pareada à categoria sem deficiência. Segundo Nosek (2007), a ocorrência de tempos de resposta diferentes entre as categorias e pareamentosa acima indica pontos fortes da associação entre os conceitos e avaliações.

O TAI se propõe avaliar associações entre duas categorias de conceitos (GREENWALD, 1998), que podem ser verificadas nas pesquisas de preconceito em relação a gênero, raça, idade, posicionamento político aplicadas inicialmente a americanos e posteriormente expandidas para realização online<sup>3</sup>.

O teste organizado em blocos de julgamento, conforme figuras 1-6, e a partir daí as respostas serão analisadas com base no número de acertos e tempo de reação. Conforme o algoritmo D recomendado por Greenwald, Nosek e Banaji (2003), segue abaixo, os procedimentos adotados para o cálculo do índice com exclusão de latências menores que 300 milissegundos (ms) e maiores que 10 000 milissegundos (ms), calculados a partir do início do julgamento até o tempo final de resposta e punição para erros:

- a) Considerar apenas as telas com tarefas congruentes e incongruentes;
- b) Exclusão dos valores com latência maior que 10 000 ms e menores que 300 ms;
- c) Cálculo da média dos valores de acertos;
- d) Cálculo do desvio padrão para os valores das telas congruentes e incongruentes separadamente;
- e) Substituição da latência dos erros pela média dos valores congruentes e incongruentes somando a essa o tempo de 600 ms;
- f) Cálculo de uma nova média com os valores dos acertos mais os valores encontrados a partir da substituição dos erros;
- g) Cálculo do desvio padrão dos valores obtidos a partir dos cálculos do item f;

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://implicit.harvard.edu/implicit/brazil/>>. Acesso em 8 de fevereiro de 2011.

- h) Substituição das médias dos valores incongruentes pelos valores congruentes e divisão pelo desvio padrão dos valores congruentes e incongruentes.

Com base nesses critérios se estabelece um índice de associação, positivo ou negativo, definido pela força de associação de cada categoria e que considerado, conforme Nosek (2007), um bom preditor em relação à atitude dos participantes, futuros professores, em relação à inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino.

#### 7.4 PROCEDIMENTO

A pesquisa iniciou-se com a solicitação de autorização para aplicação dos instrumentos junto às diretorias responsáveis pelos centros acadêmicos em que se encontra estruturado cada curso de graduação, para, em seguida, iniciar-se o levantamento de voluntários com disponibilidade e interesse de participação na pesquisa.

Recolhidas e verificadas todas as autorizações, procedeu-se o levantamento e o registro de voluntários. Alunos dos sete cursos oferecidos (Matemática, Física, Biologia, Filosofia, Química, Letras e Pedagogia) que possuem a disciplina de Libras se voluntariaram, com exceção daqueles do curso de Licenciatura de Química: por motivos de indisponibilidade de horário, não houve participação de nenhum aluno. Do total de 68 alunos matriculados na disciplina, inicialmente 47 alunos se disponibilizaram para a pesquisa e responderam ao questionário de identificação, número que foi reduzido a 46, devido ao não comparecimento de uma aluna nas etapas seguintes.

Iniciou-se, assim, a confecção dos instrumentos impressos, o questionário de identificação e ELASI e o agendamento para aplicação dos instrumentos.

A aplicação dos três instrumentos foi realizada em quatro dias, tanto para o momento pré quanto para o momento pós, conforme figura 9. O primeiro dia foi agendado previamente com a professora da disciplina, que cedeu um tempo da aula para convite e orientação dos voluntários. Após orientação coletiva e respostas às suas dúvidas sobre a pesquisa, os participantes receberam, primeiro, o questionário de identificação, que foi respondido ainda em sala e entregue no mesmo dia. Em

seguida, o grupo de voluntários foi orientado sobre o local e o horário em que cada um responderia aos demais instrumentos.

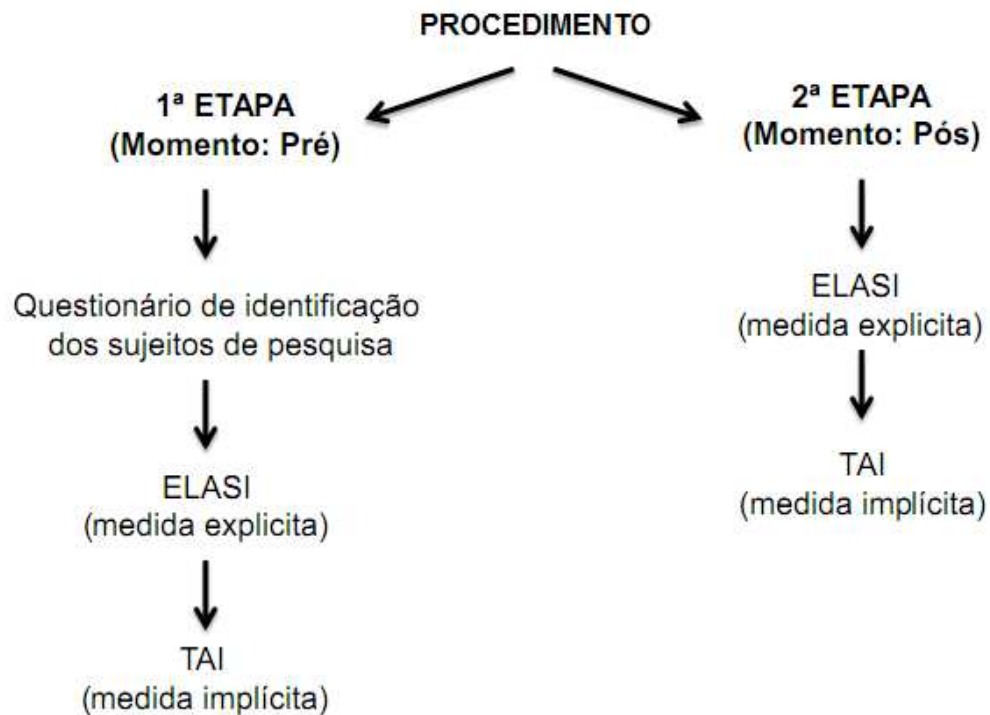


Figura 8 – Esquema de aplicação dos instrumentos nos dois momentos da pesquisa

O questionário de identificação do sujeito de pesquisa teve a finalidade de levantamento de voluntários e caracterização da população geral dos cursos, sendo também utilizado como identificador numérico de acordo com a ordem em que os participantes o devolviam ao pesquisador. De posse do questionário de identificação, respondido por todos que demonstraram interesse na participação da pesquisa, realizou-se a convocação e o agendamento dos voluntários, que foram imediatamente comunicados do local e encaminhados para a realização da ELASI e do TAI.

Em todos os cursos, os alunos foram divididos em dois grupos, cuidando-se para que, em cada um, fosse distribuída a ELASI, formas A e B, respectivamente. À medida que finalizavam e devolviam a escala, cada aluno era identificado pela letra A ( $A_1, A_2, A_3, \dots$ ), acompanhada do número correspondente à ordem de entrega do questionário de identificação arquivado anteriormente, sendo esta identificação estendida para a ELASI e para o TAI.

Para essa primeira etapa de execução dos instrumentos, foi resguardado-se o cuidado em minimizar a interferência teórica da disciplina, pois a inserção dos alunos em um grupo referência, no caso, a disciplina Libras, sob regência de um professor experiente que apresente argumentação unilateral e bilateral bem ordenada, emotividade, racionalidade e credibilidade de persuasão, pode, de acordo com Rodrigues (1996), produzir uma mudança de atitude indesejada para análise nesse primeiro momento da pesquisa. Para tanto, a aplicação da primeira etapa foi realizada na primeira semana de aula, antes de qualquer interferência da disciplina.

A aplicação da escala realizou-se coletivamente, procedimento considerado adequado, de acordo com Omote (2005), em uma sala exclusiva para esse fim. Os participantes receberam todas as orientações sobre o procedimento de respostas e tiveram livre acesso ao pesquisador, em qualquer momento da aplicação, para sanar quaisquer dúvidas. Nesse momento, as formas A e B da ELASI foram distribuídas aleatoriamente, sendo que 19 responderam à A e 19 à B. Concluídas as respostas à escala, procedeu-se à realização do TAI.

Devido à necessidade de maior atenção e concentração do participante, por ser um instrumento mais complexo e um modelo não convencional, o teste computadorizado (TAI) foi aplicado individualmente, em outra sala, reservada exclusivamente para tal procedimento. E, conforme se deu nos dois instrumentos anteriores, concluídas todas as sequências de associação do TAI, o resultado de cada aluno foi salvo em uma pasta do computador utilizado, com identificação numérica correspondente à sua identificação nos instrumentos impressos.

Todos os procedimentos acima descritos foram repetidos no final do semestre, após um período de aproximadamente três meses de aula, com exceção do questionário de identificação.

Finalizadas as aplicações dos instrumentos nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, iniciou-se a tabulação dos dados em planilhas construídas com a finalidade exclusiva de análise dos resultados da pesquisa. As respostas foram tabuladas e tratadas obedecendo-se aos critérios de cálculo e considerando-se os instrumentos de medida explícita e implícita separadamente. Para tabulação dos dados da ELASI, considerou-se a pontuação individual obtida questão por questão em cada uma das 35 questões que compõem a escala, o somatório de cada participante, a mediana do grupo e os valores abaixo e acima da mediana. Já os dados do TAI foram tabulados considerando-se o número de erros,

acertos, tempo de reação individual e tempo de reação médio do grupo, bem como a média entre os pares congruentes e incongruentes. Os resultados foram organizados em tabelas com registro do tempo de reação e número de erros médio da amostra. O critério para cálculo do índice no TAI encontra-se descrito no item “instrumentos” obedecendo a procedimentos de punição de erros e exclusão de latências inferior a 300 milissegundos ou superior a 10 000 milissegundos, ou seja, respostas demasiadamente lentas ou rápidas.

Concluída a tabulação dos dados, iniciou-se a análise e a comparação dos dados, na seguinte ordem: primeiro, a apresentação geral da amostra através das respostas do questionário de identificação do sujeito de pesquisa, seguida do levantamento dos valores obtidos pela aplicação dos dois instrumentos nos dois momentos da pesquisa. Segundo, comparação entre os valores da ELASI nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras; comparação entre os valores do momento pré e pós-passagem pela disciplina obtidos na aplicação do TAI. Por fim, realizou-se a confrontação entre os resultados obtidos na medida de atitudes explícitas (ELASI) e implícitas (TAI).

Devido à proposta de estudo quantitativo com aporte qualitativo, os dados serão tratados estatisticamente tomando como efeitos significativos  $p < 0,05$ , pois, quanto maior a variância, mais heterogêneos são os dados, ou seja, maior será a variação entre os valores, e quanto menor a variância, mais homogêneos são os dados, ou seja, menor será a variação entre os valores. As respostas, das medidas repetidas foram analisadas utilizando Análise de Variância (ANOVA) e quando observados valores de efeitos significativos, tendo como base  $p < 0,05$  procedeu-se a análise post hoc com Fischer LSD, conforme anexo F.

De posse de tais dados, desenvolveu-se a discussão da atitude social dos discentes frente à inclusão de alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais nos períodos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras.

## 8. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Concluídas as etapas de coleta de dados nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina obrigatória de Libras, tabulação dos dados com base nos requisitos de cada instrumento e levantamento do perfil da amostra, passa-se à apresentação e à análise da atitude social explícita e implícita dos discentes a partir dos procedimentos de pesquisa, conforme esquematizado na figura 12.

O tempo médio para finalização dos instrumentos foi de 30 minutos, sendo que, dos três, o questionário de identificação demandou menor tempo de execução, aproximadamente 5 minutos, e os demais uma média de 5 a 10 minutos para a ELASI e 10 a 15 minutos para completar a tarefa de categorização do TAI, nos dois momentos da pesquisa.

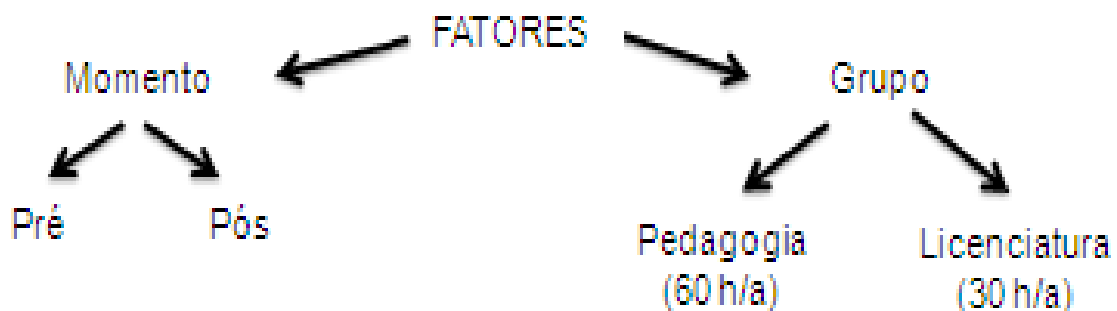


Figura 9 – Fatores considerados na análise de dados

A ELASI e o TAI foram aplicados consecutivamente e comparados entre si, pois o posicionamento frente a um questionário sugere medidas de atitudes conscientes do sujeito, no que se refere às atitudes sociais em relação à inclusão, que podem ser elaboradas de acordo com o interesse do sujeito em expor uma ou outra atitude que lhe parecer mais apropriada para o momento. Portanto, a atitude verificada em um teste explícito pode ser manipulada ou falseada de forma consciente, diferentemente da medida implícita, em que não há pronunciamento de

sentimentos, oportunidade de julgamento ou possibilidade de esconder respostas indesejadas (NOSEK, 2007).

Assim, na organização dos dados e no procedimento para análise foram considerados alguns fatores observados a partir do perfil da amostra: gênero, idade, grupo (Pedagogia e Licenciatura), momentos (pré e pós) e interação (ELASI e TAI). Na análise de correlação das respostas obtidas no fator gênero, não se registrou nível de variância significativa nem no momento anterior à passagem pela disciplina de Libras ( $p = 0,46$ ) nem no momento pós-passagem pela disciplina de Libras ( $p = 0,20$ ) entre os sujeitos do sexo feminino e masculino.

A idade predominante do grupo, conforme tabela 2, foi entre 20 e 30 anos, com exceção de um aluno com idade inferior a 20 anos e 6 com idade superior a 31 ano (4 participantes encontram-se na faixa etária entre 31 e 40 anos e dois com idade acima de 41 anos).

Tabela 2 – Idade dos discentes

<b>Idade</b>	<b>Nº de discentes</b>	<b>%</b>
<b>19</b>	1	6,5
<b>20-30</b>	34	82
<b>31-40</b>	4	11
<b>41-50</b>	2	5

Devido à quase homogeneidade de idade dos alunos, estando 82% entre 20 e 30 anos, desconsiderou-se a idade como fator relevante para a análise. Portanto, as respostas dos sujeitos foram tratadas independentemente do gênero e da faixa etária em que cada participante se encontra.

É importante retomar que o primeiro momento da pesquisa, pré-passagem pela disciplina de Libras, foi realizado na primeira semana do semestre letivo e que o segundo momento, pós-passagem pela disciplina de Libras, ocorreu depois de decorridos 84% do período letivo. Por motivos internos de organização de atividades e períodos de avaliação da universidade, não foi possível postergar a aplicação dos testes de maneira a ampliar o tempo de exposição dos discentes à disciplina. No entanto, considera-se o percentual de tempo de exposição suficiente para reaplicação dos testes e comparação entre os resultados, pois o período entre os momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras é superior ao percentual mínimo de 75% de frequência para aprovação estabelecido pelo Ministério da

Educação, conforme artigo 24 inciso VI da LDB nº 9394/96, e todos os 38 alunos participantes nos dois momentos da pesquisa obtiveram presença e aproveitamento suficiente, de acordo com relato do professor responsável.

Com relação à atuação profissional, de acordo com a Tabela 3, a amostra possui 3 alunos que trabalham em funções administrativas ou no comércio. Dos 35 alunos restantes, 18 dedicam-se exclusivamente aos estudos, e os outros 17 relataram atuar em setores da educação – a maioria deles participa de estágio extracurricular em escolas municipais e particulares.

Tabela 3 – Área de atuação profissional dos discentes

<b>Área de atuação profissional</b>	<b>Nº de Discentes</b>	<b>%</b>
Profissionais da Educação	17	45
Estudante apenas	18	47
Profissionais do setor Administrativo	2	5
Profissionais do Comércio	1	3
<b>Somatório</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Com o objetivo de conhecer e discriminar variáveis intervenientes na amostra, que preencheu o critério inclusão, os participantes responderam a perguntas para averiguar participação em outro curso de capacitação em Libras anterior ou concomitante à disciplina obrigatória da universidade, participação em outra pesquisa com utilização do teste de associação implícita (TAI) e contato com pessoa ou grupo de pessoas surdas.

A totalidade dos alunos afirmou não ter participado de nenhum teste de associação explícita ou implícita com uso da ELASI ou TAI. Em relação à capacitação ou orientação sobre surdez anterior à disciplina obrigatória de Libras, 12 dos 38 alunos afirmaram ter recebido capacitação anterior sobre surdez. Sendo este um item que compõe o critério de inclusão, procedeu-se à análise estatística e verificou-se que não houve diferença significativa ( $p = 0,85$ ) de respostas entre os alunos com capacitação e alunos sem capacitação anterior à passagem pela disciplina de Libras. Sendo assim, o quesito capacitação foi desconsiderado como item de exclusão, ficando portanto mantidos esses alunos na amostra original de análise.

Para a categoria contato com aluno com deficiência, enquadrando qualquer tipo de deficiência e não se discriminando periodicidade e aprofundamento do



contato, 7 alunos afirmaram nunca ter tido contato com pessoa com deficiência. Os 31 alunos restantes registraram que mantiveram algum contato com pessoas com deficiência, o que ocorreu no ambiente familiar, religioso ou escolar.

Anterior às etapas de identificação de aluno sem deficiência, aluno com deficiência e aluno surdo, os participantes responderam a uma questão sobre a categoria de deficiência em que o aluno surdo melhor se enquadra. Nesse momento, observou-se a ausência de interferência da teoria socioantropológica da surdez na qual o surdo não é considerado como deficiente, sendo identificado apenas como uma pessoa diferente por suas características culturais e linguísticas. A maioria dos alunos (21) assinalou o surdo como uma pessoa com deficiência sensorial, e outros 17 assinalaram apenas como uma pessoa com deficiência não específica, constatando-se que o total de participantes identificou a pessoa surda como uma pessoa com deficiência. Referindo-se ao item contato com pessoas com deficiência, tratou-se separadamente a caracterização da surdez devido à sondagem e à verificação da existência e influência da teoria socioantropológica, referida anteriormente, que interfere diretamente na percepção e na identificação da surdez e da pessoa surda. No caso específico da surdez, 22 dos 38 alunos nunca tiveram contato com uma pessoa surda. O restante respondeu afirmativamente, relatando a convivência também no ambiente escolar, no familiar e no religioso.

Desse modo, confirma-se a validade de aplicação dos instrumentos que tratam de questões gerais sobre inclusão, mas, segundo Omote (2005), a escala pode ser utilizada para análise de grupos específicos com surdez e cegueira e também de pessoas com deficiência física ou mental. Argumento estendido também em relação à validação do uso do TAI.

Para a segunda parte do questionário foram realizadas perguntas de categorização. Os participantes assinalaram características que, segundo sua percepção, melhor identificam as categorias: aluno sem deficiência, aluno com deficiência e aluno surdo, também, respondidas separadamente.

De acordo com os dados explicitados na figura 8, para identificação de aluno sem deficiência, a predominância de associação foi verificada no item “Tem plenas condições de acompanhar a rotina da sala de aula”, assinalado por 24 dos 38 alunos.

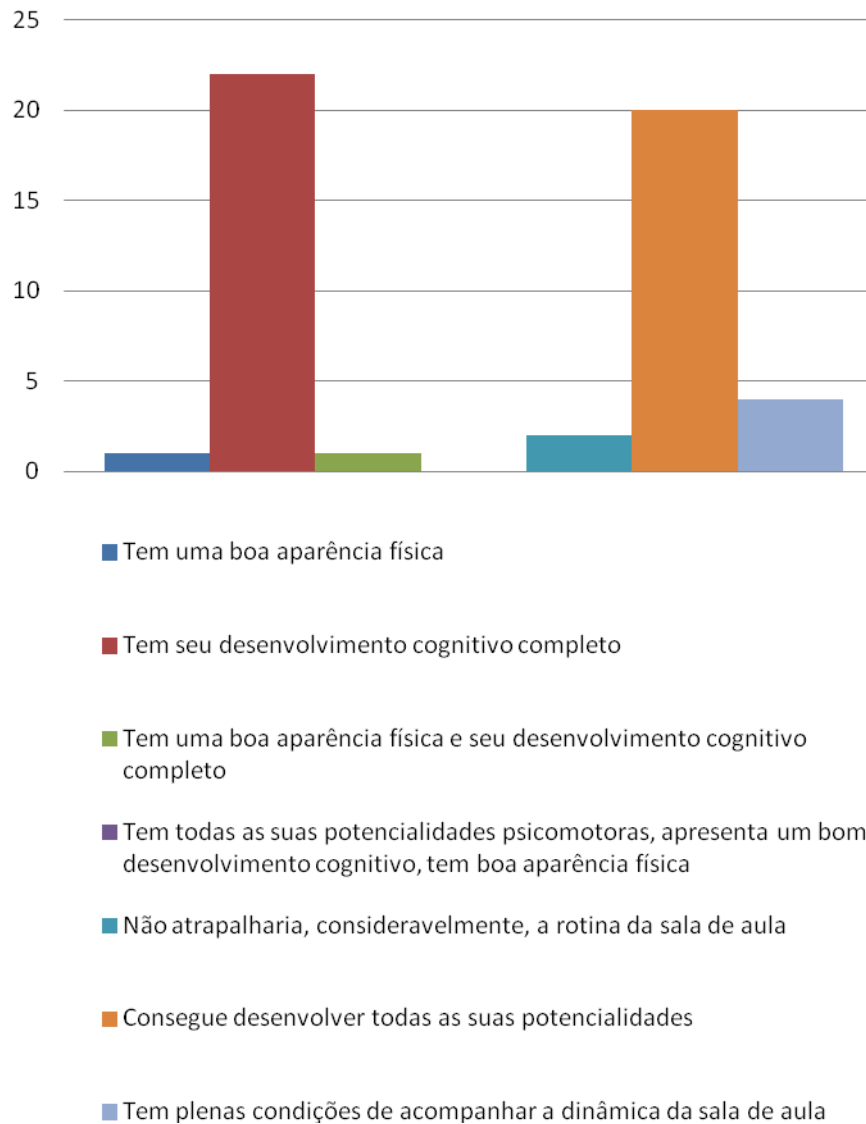


Figura 10 – Classificação de alunos sem deficiência

Ainda que a maioria dos alunos tenha assinalado que o aluno sem deficiência tem plenas condições de acompanhar a dinâmica da sala de aula, não é observável a mesma predominância quanto aos itens “boa aparência física” e “desenvolvimento cognitivo”. Em relação à associação de características de pessoas com deficiência, figura 9, dois itens tiveram maior ocorrência de assinalação: “*Não consegue desenvolver todas as suas potencialidades*” e “*Tem seu desenvolvimento cognitivo prejudicado*”.

No entanto, apesar da relação direta entre o prejuízo no desenvolvimento cognitivo e de suas potencialidades e o aluno com deficiência, com base na

prevalência dos itens assinalados, não existe, por parte dos participantes, relação direta entre o aluno com deficiência que tem prejuízo no seu desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento das suas potencialidades com a aparência física, com o incômodo à rotina da sala de aula ou a necessidade de sala ou escola especial.

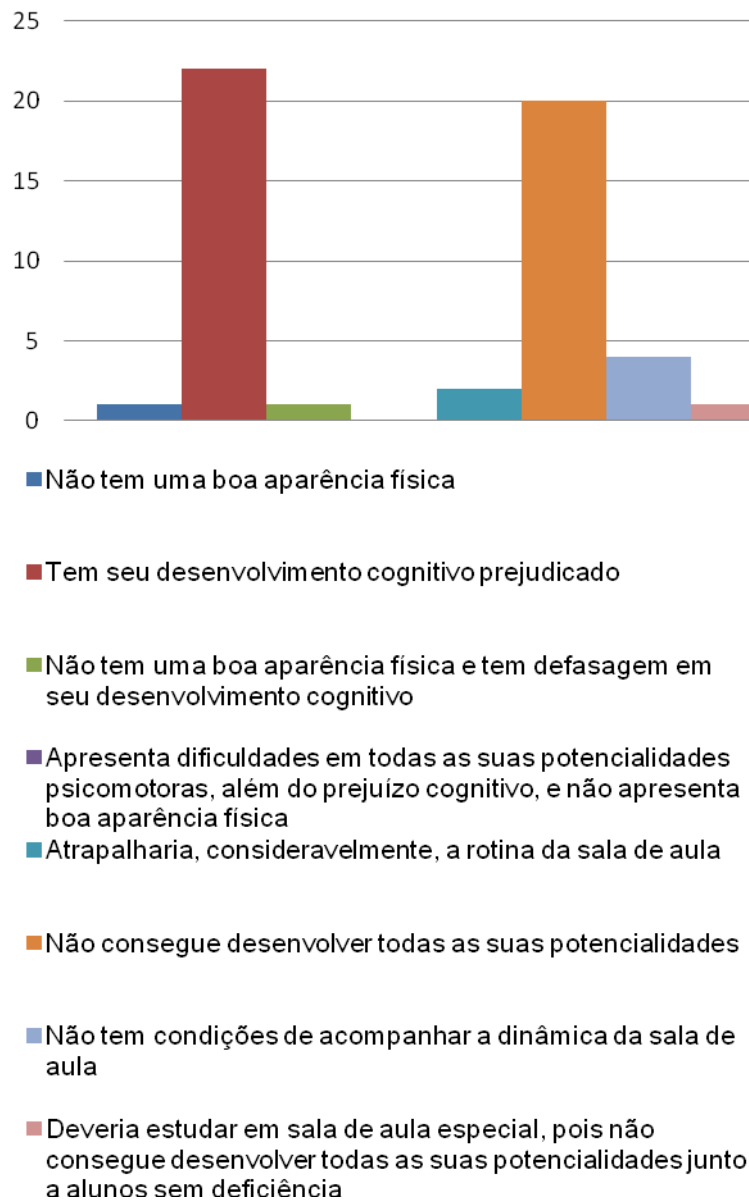


Figura 11 – Classificação de alunos com deficiência

É importante ressaltar que, mesmo sendo assinalado de forma associativa que um aluno com deficiência não atinge o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, apenas 2 participantes assinalaram que um aluno com deficiência atrapalharia, consideravelmente, a rotina da sala de aula, e outros 2 que esses

alunos deveriam estudar em uma sala de aula especial, por não desenvolverem suas potencialidades junto aos alunos sem deficiência.

É possível que a não ocorrência de repostas que separem os alunos com deficiência dos alunos sem deficiência no ambiente escolar seja fruto do acesso a literatura específica, que chega aos alunos na universidade e influencia na construção do discurso favorável à inclusão. Tal inferência é fundamentada em Rangel (1997), que registra a incoerência entre o discurso e a prática docente, em relação à representação social do professor sobre o “bom aluno”. A autora afirma em sua pesquisa que a fala dos professores sobre o “bom aluno” destoa da prática observada na rotina da escola: “[...] configuração da imagem do “bom aluno”, torna-se evidente a influência da literatura crítica (e, portanto, o fato de que esta literatura tem chegado, na formação ou atualização, do professor, refletindo na construção dos conceitos e imagens) [...]” (RANGEL, 1997, p.64).

Em seguida, indagados sobre alunos surdos, os participantes foram submetidos aos mesmos itens de relação apresentados para a pergunta sobre aluno sem deficiência e aluno com deficiência. A diferença, nessa questão, é que, para a identificação da surdez, relacionaram-se ambos os itens das perguntas anteriores, ou seja, na tabela de identificação do aluno surdo, encontram-se tanto os itens de classificação de alunos sem deficiência, constante da figura 8, quanto os itens de classificação do aluno com deficiência, na tabela 9. Portanto, os participantes deveriam categorizar um aluno surdo escolhendo entre características de alunos sem deficiência ou alunos com deficiência, conforme observado na figura 10.

Em um paralelo entre as categorias de alunos com deficiência e alunos sem deficiência verifica-se uma relação direta entre a deficiência e o prejuízo cognitivo e do desenvolvimento de potencialidades. Pois para a categoria de alunos sem deficiência observa-se a correlação entre o desenvolvimento de suas potencialidades e o cognitivo preservado com esses alunos. Semelhantemente o aluno com deficiência encontra-se predominantemente relacionado ao prejuízo cognitivo e do desenvolvimento de suas potencialidades.

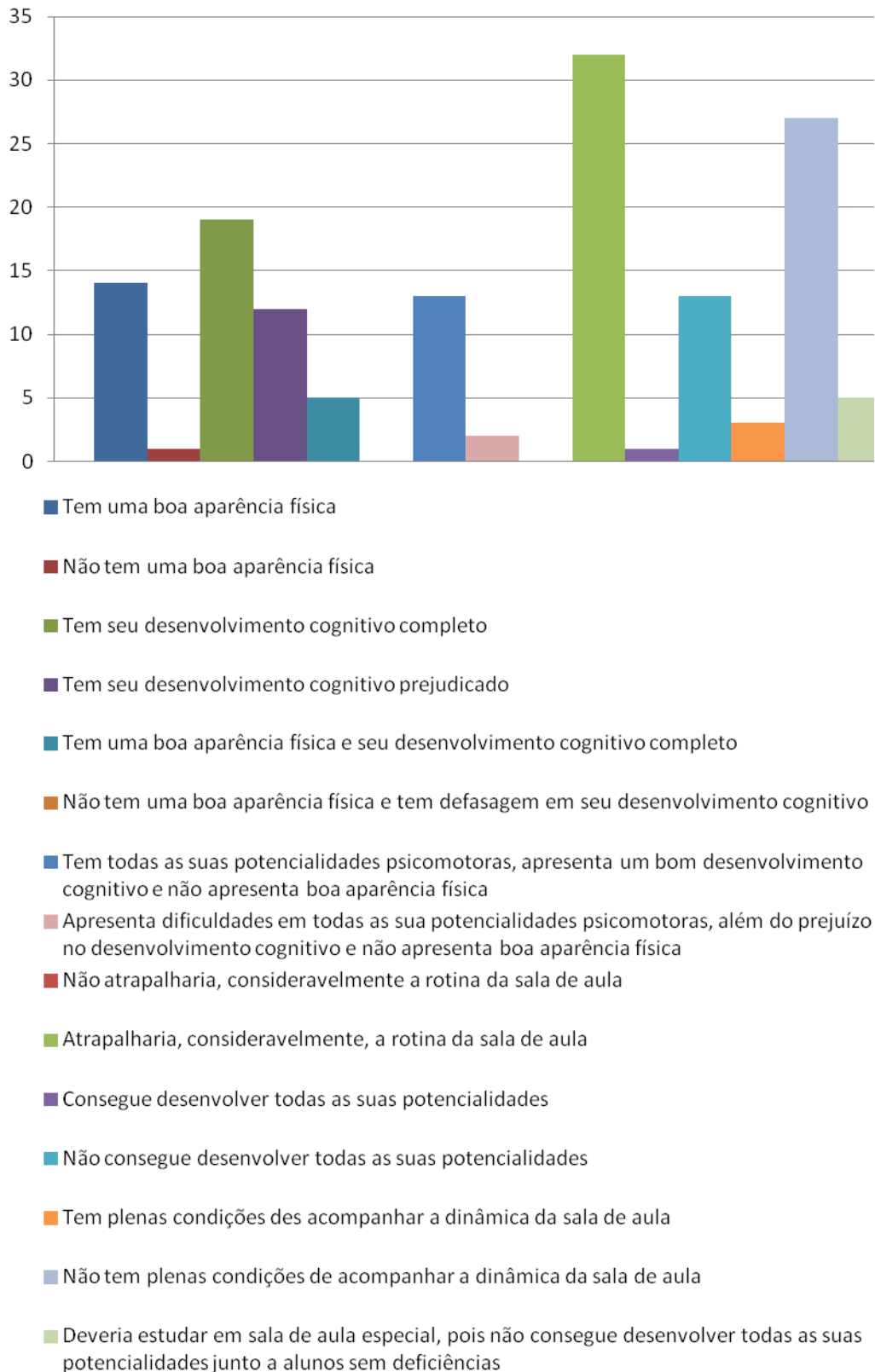


Figura 12 – Classificação de aluno surdo

A maior ocorrência foi verificada no item “Não atrapalharia consideravelmente a rotina da sala de aula”, assinalado por 32 alunos. É razoável considerar tal prevalência em relação ao aluno surdo, pois também não houve incômodo à rotina da sala de aula relacionado ao aluno com deficiência em geral.

Um ponto que diferiu consideravelmente o aluno surdo dos demais alunos com deficiência refere-se aos itens: “Consegue desenvolver todas as suas potencialidades”, com 23 assinalações, e “Tem seu desenvolvimento cognitivo completo”, assinalado por 19 alunos. Os mesmos itens não apareceram anteriormente relacionados ao aluno com deficiência. Ao contrário do aluno surdo, o aluno com deficiência foi fortemente relacionado a prejuízo em relação a seu cognitivo e suas potencialidades.

Ressalta-se também que não há relação explícita entre deficiência e atributos físicos verificada na ocorrência mínima de assinalação dos itens relacionados a aparência física nas três categorias. Em relação ao atributo físico, observa-se ausência de marcação na categoria aluno com deficiência, 4 assinalações para o aluno sem deficiência e um número de ocorrência mais expressivo em relação ao aluno surdo: 14 alunos categorizaram o aluno como alguém que possui boa aparência física. É possível que tal diferença se deva ao fato da surdez ser frequentemente relacionada a um impedimento na comunicação e não a um atributo físico. Assim, tanto para a identificação de aluno sem deficiência, como para aluno com deficiência, quanto para a identificação do aluno surdo não houve referência a característica física com uma prevalência considerável.

A fim de responder à pergunta objeto da pesquisa, os momentos pré e pós-passagem pela disciplina obrigatória de Libras serão analisados objetivando a verificação dos efeitos que a passagem pela disciplina provoca nos discentes em relação à inclusão de alunos surdos.

Conforme descrito no desenvolvimento teórico deste trabalho, Nosek (2007) afirma em seus estudos que nem sempre existe coerência entre o que é explicitado pelo sujeito e suas construções inconscientes, portanto o fator interação entre os instrumentos de medida explícita (ELASI) e implícita (TAI) será mais um aspecto de análise a fim de verificar a coerência entre as respostas explícitas e implícitas dos participantes.

## 8.1 MEDIDA DE ATITUDE EXPLÍCITA – ELASI

A ELASI é um instrumento para mensurar atitude social, explícita, em relação à inclusão, conforme esclarecido na introdução. De acordo com Omote (2005), esse instrumento de pesquisa foi elaborado obedecendo a todos os critérios exigidos para padronização e confiabilidade. A escala apresenta 35 itens, dos quais 5 compõem a escala de mentira, utilizada aqui para verificar a compreensão dos enunciados pelos sujeitos de pesquisa, a atenção, a fidelidade e a seriedade em suas respostas. Os 30 itens restantes são destinados à verificação da atitude social através da mensuração da pontuação de cada sujeito. Esses itens são divididos em dois grupos, cada um com 15 itens. Um é composto por enunciados positivos, favoráveis à inclusão. O outro grupo por enunciados negativos, ou seja, desfavorável à inclusão. Cada item, tanto positivo quanto negativo, recebe uma pontuação de acordo com a variação dos níveis de concordância e discordância em relação ao enunciado. Para os itens favoráveis, a pontuação é decrescente, de acordo com o nível de favorabilidade, contando de 5 a 1. Os itens desfavoráveis recebem pontuação inversa, crescente, de acordo com a concordância ou a discordância do sujeito, e sua pontuação varia de 1 a 5.

### 8.1.1 Escala de Mentira e Pontuação dos Participantes ELASI nas Formas A e B

Da totalidade dos 35 itens a serem assinalados, 5 compõem a escala de mentira com o objetivo de verificar se os participantes compreenderam a tarefa a ser executada. De acordo com Pereira (2009), a escala de mentira pode ser utilizada tanto para verificação da compreensão da tarefa quanto para exclusão de participantes que obtêm uma pontuação alta. Após a marcação das alternativas que compõem a escala de mentira, sendo para a forma A as questões 10, 11, 15, 24 e 34 e para a forma B as questões 8, 20, 22, 27 e 33, com atribuição das pontuações 0 para as alternativas *a* e *b* e pontuação 1 para as alternativas *c* e *d* com somatório Máximo de 5 pontos em ambas as formas, constatou-se que todos os participantes pontuaram 0 no somatório da escala de mentira. Assim, pode-se inferir que todos os participantes compreenderam os enunciados e responderam com atenção e seriedade à escala, não havendo exclusão por meio do critério escala de mentira.

No primeiro momento pré-passage pela disciplina de Libras, a menor pontuação para a forma A foi de 124 e a maior 147; para a forma B, a menor pontuação foi de 99 e a maior de 148. No segundo momento pós-passage pela disciplina de Libras, os intervalos de pontuação mínima e máxima foram de 131-146 para a forma A e 122-148 para a forma B, conforme descrito na tabela 4:

Tabela 4 – Pontuação mínima e máxima ELASI formas A e B

<b>ELASI</b>	<b>Forma A</b>	<b>Forma B</b>
<b>PRÉ</b>	124 - 147	99 - 148
<b>PÓS</b>	131 - 146	122 - 148

Assim, os resultados obtidos nessa pesquisa, em relação à medida explícita, destoam dos resultados obtidos por Pereira (2009) e Chahini (2010), que utilizaram a ELASI para mensuração da atitude de alunos e professores, se comparados à inclusão. Esses pesquisadores obtiveram escores com diferença expressiva em relação às pontuações mínima e máxima de suas amostras. Em seu estudo com professores da rede municipal do Paraná, o escore mínimo encontrado foi 68 e o máximo 106 na forma A, e 75 e 144 para escores mínimo e máximo, respectivamente para a forma B (PEREIRA, 2009). Chahini (2010) aplicou a ELASI, formas A e B, em professores e alunos universitários e, na comparação entre os grupos de sua pesquisa, encontrou escore mínimo de 66 para a forma A e 81 para a forma B e escore máximo de 150 em ambas as formas.

Observa-se que, nas pesquisas acima, é significativa a diferença entre os escores mínimo e máximo, o que possibilitou, nesses estudos, estabelecer níveis significativos de favorabilidade e desfavorabilidade. No entanto, de acordo com Omote (2005), independentemente da aproximação dos valores mínimos ou máximos permitidos pela escala, o critério para o cálculo dos valores para indicação de favorabilidade ou desfavorabilidade serão estabelecidos a partir do cálculo da mediana do grupo. O que valida esse estudo que, diferentemente dos estudos citados, foi realizado em discentes que nunca atuaram no magistério e obtiveram pontuação muito próxima do somatório máximo da escala, tanto para mínimos quanto para máximos.

A partir do cálculo da pontuação individual dos participantes que responderam às formas A e B e comparação entre esses valores nos momentos pré e pós,



verificou-se que tanto os alunos que responderam à ELASI na forma A, quanto na forma B, obtiveram uma pontuação sem diferença significativa entre a pontuação ( $p = 0,62$ ), procedimento recomendado, segundo Pereira (2009), devido ao fato de evidências de diferença entre os resultados entre as formas A e B, mesmo sendo essas equivalentes. Em função da não verificação de diferença significativa entre as formas A e B, as duas versões foram analisadas como dados de um único grupo.

Outros dois itens de relevância foram considerados na amostra: capacitação ou orientação sobre surdez anterior à passagem pela disciplina de Libras e contato prévio com pessoas surdas. A distinção da amostra nos dois grupos acima se deve à verificação de variáveis intervenientes e à possível exclusão de acordo com a interferência da capacitação ou orientação sobre surdez e contato com pessoa surda nas respostas dos participantes e análise de possível exclusão dos alunos da amostra em caso de diferença significativa de perfil. No entanto, os índices de nível de significância em relação aos discentes capacitados e não capacitados anterior ( $p = 0,85$ ) e discentes com contato com pessoa surda ( $p = 0,54$ ) anterior ao momento da pesquisa não revelaram diferença significativa em relação ao grupo de alunos que não tiveram capacitação ou orientação sobre surdez ou contato com pessoa surda anterior ao momento da pesquisa. Em ambos os casos, os índices de significância superiores a 5% indicam que não existem diferenças significativas entre as respostas dos grupos de participantes com ou sem capacitação ou orientação sobre surdez e contato com pessoas surdas anterior ao momento da pesquisa, sendo, portanto, mantidos todos os participantes na amostra original.

Conforme procedimento de análise descrito anteriormente, a amostra foi dividida em dois grupos de participantes, de acordo com a pontuação individual, ou seja, os que obtiveram pontuação inferior à mediana do grupo e os que obtiveram pontuação superior à mediana do grupo, como segue na tabela 5:

Tabela 5– Pontuação nos momentos pré e pós: ELASI Formas A e B

<b>Grupos</b>	<b>Valor mínimo</b>	<b>Valor máximo</b>	<b>Mediana do grupo</b>	<b>Participantes com pontuação inferior à mediana</b>	<b>Participantes com pontuação superior à mediana</b>
<b>PRÉ</b>	99	148	135,5	19	19
<b>PÓS</b>	131	149	138	18	20

Portanto, a partir da análise dos valores mínimo, máximo e da mediana, pode-se afirmar que a diferença entre os valores indica atitudes diferentes em relação ao nível de favorabilidade. Ou seja, os valores maiores indicam atitudes mais favoráveis em comparação às pontuações maiores.

Observada a diferença em relação à atitude social explícita dos discentes entre os momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, realizou-se a comparação das pontuações entre os grupos de discentes dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia nos dois momentos, conforme dados da tabela 6

Tabela 6– Comparação entre grupos e análise de nível de significância.

	<b>Nº de participantes</b>	<b>Pré</b>	<b>Pós</b>	<b>Nível de significância (p)</b>
<b>Pedagogia</b>	19	124 -148	122 - 146	p = 0,02
<b>Licenciaturas</b>	19	99 – 145	123 - 140	p = 0,57

Após análise estatística, identificou-se diferença significativa ( $p = 0,03$ ) entre as pontuações obtidas pelos discentes nas medidas pré e pós da ELASI. Na comparação entre os grupos, observa-se nível e significância acima de 5% ( $p = 0,57$ ) para o grupo dos discentes dos cursos de Licenciatura, que indica a não existência de diferença significativa entre a pontuação desses alunos comparando-se os momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras. A mesma constatação não pode ser observada em relação ao grupo de discentes dos cursos de Pedagogia nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, ou seja, houve variação significativa ( $p = 0,02$ ) quando realizada a comparação das pontuações entre os momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, conforme figura 13.

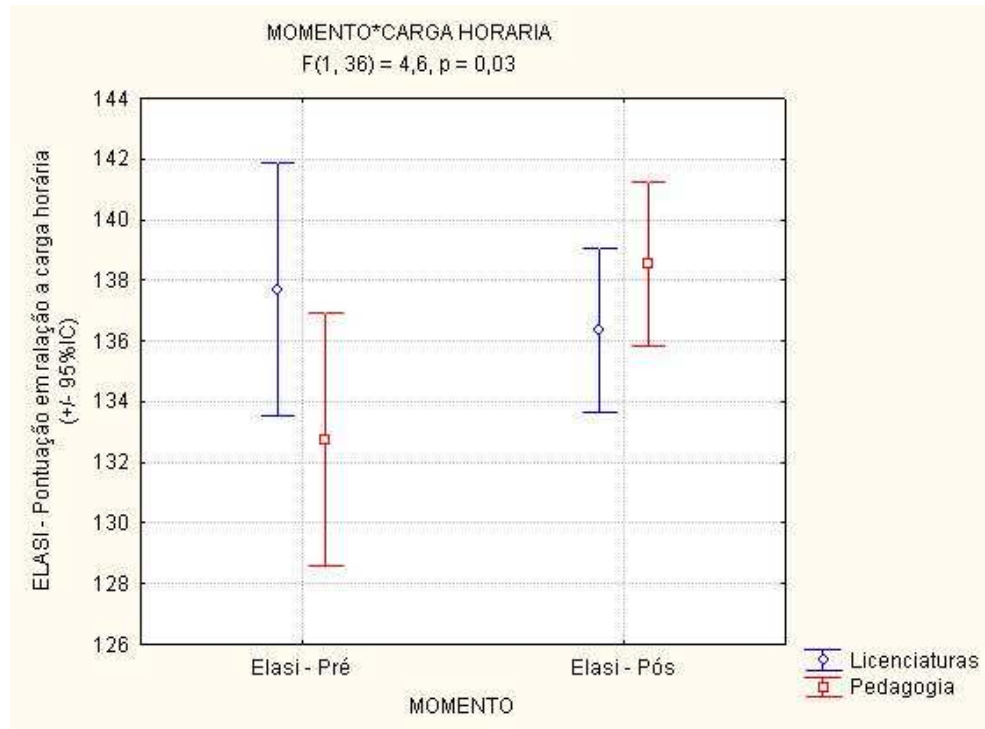


Gráfico 1 – Pontuação ELASI nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras

A partir dos valores observados acima, verifica-se que a passagem pela disciplina de Libras afeta significativamente a atitude social explícita dos discentes em relação à inclusão. Assim, a passagem pela disciplina de Libras interfere nos valores médios do grupo e redireciona o seu posicionamento em relação aos valores de favorabilidade e desfavorabilidade no que diz respeito à inclusão de alunos surdos. Observa-se maior variação no grupo de Pedagogia, ou seja, no momento pós-passagem pela disciplina de Libras, os discentes de Pedagogia apresentam aumento na média do grupo, fato que indica mudança de atitude desfavorável em direção à pontuação indicativa de atitude favorável à inclusão de alunos surdos. Ou seja, a passagem pela disciplina de Libras torna os discentes mais favoráveis à inclusão de alunos surdos, se expostos por um maior período de tempo à disciplina.

## 8.2 MEDIDA DE ATITUDE IMPLÍCITA - TAI

O teste de associação implícita é um instrumento também utilizado para medida de atitude social, assim como a ELASI, mas difere da escala anteriormente analisada por se tratar de um teste computadorizado, que demanda maior concentração e velocidade de respostas de cada sujeito tendo como objeto de

análise a atitude implícita ou inconsciente do sujeito, considerando-se, assim, que, diferentemente da ELASI, as respostas não podem ser elaboradas, pois o TAI consiste na medida de associação automática.

Devido à exigência de respostas rápidas e maior concentração, o teste foi realizado individualmente em uma sala reservada exclusivamente para esse fim. A medida do índice de correlação é calculada de acordo com instruções de Nosek, Greenwald e Banaji (2003), através da velocidade de associação, considerando-se o desempenho individual em tarefas de classificação influenciadas pela força de associação e latências de tarefas com diferentes instruções para associação de quatro categorias de estímulos (palavras, imagem, imagem com conflito e imagem sem conflito).

Conforme previsto no procedimento da pesquisa, antes de proceder aos cálculos do TAI, realizaram-se análises de acordo com as características consideradas relevantes para o estudo e que poderiam apontar variáveis intervenientes na amostra. Assim, a amostra foi dividida nos seguintes grupos característicos: contatos com pessoa surda ou capacitação/orientação sobre surdez anteriores ao momento da pesquisa. Em ambos os grupos, verificou-se nível de significância superior a 5%, ou seja, sem diferença significativa entre os grupos com ou sem capacitação/orientação ( $p = 0,30$ ) e com ou sem contato com surdos ( $p = 0,94$ ). Portanto, não se identificaram os itens capacitação e contato anteriores ao momento da pesquisa como variáveis intervenientes, mantendo-se a amostra original.

Para tabulação e cálculo das respostas, foram utilizados macros no Excel com fórmulas específicas, conforme descrito no capítulo *Atitudes sociais e medidas explícitas e implícitas*, que estabelece os critérios de pontuação e penalidade, descritos por Nosek, Greenwald e Banaji (2003): transformação das medidas de latência; procedimento para tratamento de respostas extremas - lentas ou rápidas; penalidade para erros e identificação de dados impróprios para medida no TAI. Observa-se que, para medida do índice de correlação do TAI, serão considerados, para fins de cálculo, apenas os valores obtidos nas telas com pares congruentes e incongruentes, ou seja, serão considerados apenas os valores das tarefas de categorização de imagens e palavras com conflitos.

Com os valores individuais calculados a partir dos critérios acima, a análise das respostas foi realizada considerando-se o número de acertos e o tempo de reação de cada participante.

O tempo médio do grupo para execução do TAI foi de aproximadamente 15 minutos, sendo nesse período apresentadas, sequencialmente, as tarefas de associação de: (a) palavras, (b) imagens de pessoas com deficiência, (c) imagens de pessoas sem deficiência, (d) imagens de pessoas sem deficiência pareadas com bom, (e) imagens de pessoas sem deficiência pareadas com mau, (d) imagens de pessoas com deficiência pareadas com bom, (e) imagens de pessoas com deficiência pareadas com mau. Além do tempo médio do grupo, calculou-se o tempo médio de respostas em cada etapa de associação, conforme as tabelas 7 e 8, referentes aos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, respectivamente.

Tabela 7– Média de acertos, erros e tempo de reação – Pré-passagem pela disciplina de Libras

	Associação simples			Sem conflito (Congruentes)		Com conflito (Incongruentes)	
	Imagem de pessoas com deficiência	Fotos de pessoas sem deficiência	Palavra	Imagem	Palavra	Imagem	Palavra
Acertos	17	37	20	28	28	26	28
Erros	3	3	0	2	2	4	2
Tempo	1976	1118	1008	1460	1257	1617	1346

Tabela 8 – Média de acertos, erros e tempo de reação – Pós-passagem pela disciplina de Libras

	Associação simples			Sem conflito (Congruentes)		Com conflito (Incongruentes)	
	Imagem de pessoas com deficiência	Fotos de pessoas sem deficiência	Palavra	Imagem	Palavra	Imagem	Palavra
Acertos	18	35	20	27	28	26	27
Erros	2	5	0	3	2	4	3
Tempo	1384	1178	809	1240	1128	1487	1284

Em relação aos blocos de associação simples “palavras”, “imagem de pessoa sem deficiência” e “imagem de pessoa com deficiência”, verificou-se que a menor média de erros e o menor tempo de reação ocorreram na associação de palavras, tanto no momento pré quanto no momento pós-passagem pela disciplina de Libras. Nesse bloco, a tarefa consistia em associar as palavras alegria, amor, paz,

maravilhoso, prazer, glorioso, riso e feliz à categoria bom, e as palavras agonia, terrível, horrível, malvado, mau, horroroso, fracasso e ferido à categoria mau.

Entre as categorias de imagens, na etapa de associação simples, observou-se a mesma quantidade de erros, tanto para associação de imagem de pessoas com deficiência quanto de pessoas sem deficiência; no entanto, o menor tempo de reação foi registrado durante a associação de pessoas sem deficiência.

A prevalência do menor tempo de reação na categorização de imagens de pessoas sem deficiência pode ser observada tanto nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, no entanto houve diminuição das diferenças entre as tarefas com imagens de pessoas sem deficiência em relação a imagens de pessoas com deficiência no momento final da pesquisa.

Na sequência de associação, os participantes responderam aos blocos considerados com e sem conflito, ou congruentes e incongruentes. Nesses blocos, as telas apresentadas continuavam com categorias de palavras e imagens para categorização aparecendo no centro da tela. A diferença observada é que ambas as categorias bom, mau, com e sem deficiência eram apresentadas simultaneamente nos cantos superiores da tela. A tarefa agora era categorizar as imagens e as palavras apresentadas ora com pares congruentes, ora como pares incongruentes, ou seja, atributos bons pareados com imagens de pessoas sem deficiência e atributos maus pareados a imagens de pessoas com deficiência. A tarefa consistia em associar os itens que apareciam aleatoriamente no centro da tela a apenas uma das categorias apresentadas nos cantos superiores direito e esquerdo da tela. Além da orientação anterior ao início do teste, também foi apresentada uma tela de instrução que indicava a mudança na tarefa, indicando que, nesse momento, seriam apresentadas palavras e imagens aleatoriamente e que cada item deveria ser identificado como pertencente a uma única categoria.

Os blocos de associação dupla foram organizados em tarefa sem conflito e tarefa com conflito. Na tarefa sem conflito foram pareadas as categorias bom/sem deficiência e mau/com deficiência e, na tarefa com conflito, os pares foram invertidos e apresentados como bom/com deficiência e mau/sem deficiência. A ordem de apresentação dos blocos consistiu inicialmente na sequência de pares sem conflito seguida dos pares com conflito.

Para o bloco de palavras e imagens com conflitos, observamos o registro de maior número de erros e tempo de reação se comparado à sequência de imagens e

palavras sem conflito, com acentuada variação do tempo de reação. Com base nos dados relativos à média de erros apresentada comparada ao tempo de reação, verifica-se que a variação entre os blocos com e sem conflito foi menor para erros e maior para tempo de reação. Novamente, com base nos registros de observação, verificou-se que, no momento de execução da tarefa de associação dupla, os participantes apresentaram dificuldade de compreensão da tarefa em relação às tarefas de associação simples.

Ainda analisando o tempo de reação, verifica-se que este diminuiu na tarefa de associação do bloco sem conflito. Assim como no bloco de associação simples (palavras e imagens) à análise dos valores numéricos, juntamente com as observações do pesquisador, infere-se que o menor tempo de reação pode estar relacionado ao desconforto relatado pelos participantes em relação ao julgamento das imagens de pessoas com deficiência, principalmente quando a tarefa consiste em pares relacionados a bom e mau. Situação que se manteve nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras estudados na pesquisa.

A partir da constatação da variação no tempo de reação e no número de erros e acertos nas etapas de associação do TAI, procedeu-se à análise estatística pelo método ANOVA para medidas repetidas, que identificou nível de significância maior que 5% para os blocos palavra ( $p = 0,23$ ) e imagem ( $p = 0,26$ ), valores que indicam que não existem diferenças significativas em relação às latências entre as tarefas de categorização de palavras e imagens.

Devido à não existência de diferenças significativas entre os blocos palavras e imagens, ambos foram tratados conjuntamente para efeitos de análise na pesquisa.

Os dados dessa amostra vão de encontro com os resultados encontrados no estudo de Gaião (2008), em que a autora registra maior percentual de acertos para os blocos sem conflito e menor tempo de reação para os blocos com conflito.

À medida que os participantes categorizam com menor tempo de reação os pares congruentes, ou seja, pessoas sem deficiência pareadas com bom e pessoas com deficiência pareadas com mau ou pessoas sem deficiência pareadas com mau e pessoas com deficiência pareadas com bom, estabelece-se a preferência por pessoas com deficiência ou sem deficiência:

Uma correlação é um índice de força de um relacionamento entre dois conceitos, onde zero significa ausência de relacionamento e +1 e -1 indica um relacionamento perfeito. As correlações indicam que os participantes

que relataram explicitamente preferir A a B tenderam a mostrar, implicitamente, uma preferência similar. ... Portanto, a velocidade que as pessoas podem classificar preferências em categorias do TAI está relacionada, confiavelmente, às suas atitudes explícitas. (NOSEK, 2007, p. 66)

A análise de correlação do TAI oferece medidas de índice de correlação úteis para o conhecimento da atitude social implícita dos discentes. Esse índice foi medido nos dois momentos da pesquisa, pré e pós-passagem pela disciplina, para comparação dos efeitos da disciplina na atitude social em relação à inclusão de alunos surdos. Para estimar a preferência dos discentes por alunos com ou sem deficiência, estabeleceram-se convenções para essa interpretação entre os valores extremos -1 e +1. Convencionou-se que os efeitos com índice negativo indicam níveis de preferência por alunos com deficiência, os efeitos positivos indicam preferência por alunos sem deficiência e o índice 0 indica neutralidade entre as categorias, ou seja, não há preferências entre pessoas com ou sem deficiência:

Tabela 9 – Índice de correlação e categorias de preferência

<b>Índice</b>	<b>Categoria</b>
Inferior a - 0,6	Forte sem deficiência
Igual a - 0,5	Moderada sem deficiência
Entre -0,1 e -0,4	Leve sem deficiência
Igual a 0	Neutralidade
Superior a + 0,6	Forte com deficiência
Igual a 0,5	Moderada com deficiência
Entre+0,1 e +0,4	Leve com deficiência

Pela tabela 9, podemos verificar que o maior percentual, 42% dos participantes, indica que, na primeira semana de aula, no momento pré-passagem pela disciplina de Libras, o perfil predominante dos discentes é de forte preferência por alunos sem deficiência. Seguido de 32% de discente com leve preferência por alunos sem deficiência.



Tabela 10 - Índice de preferência por pessoa com ou sem deficiência – Momento pré

<b>Preferência</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>Forte sem deficiência</b>	16	42
<b>Moderada sem deficiência</b>	1	3
<b>Leve sem deficiência</b>	12	32
<b>Forte com deficiência</b>	2	5
<b>Moderada com deficiência</b>	0	0
<b>Leve com deficiência</b>	7	18
<b>Neutralidade</b>	0	0
	38	100

Como pode ser observado na tabela 10, unificando as subcategorias sem considerar os níveis de preferência forte, moderada ou leve por alunos com ou sem deficiência, temos uma nova análise que distingue o perfil dos discentes em três grupos de preferência: por aluno com deficiência, aluno sem deficiência ou neutralidade de preferência entre os dois tipos de alunado.

Tabela 11. Percentual entre categorias de aluno com ou sem deficiência – Momento Pré

<b>Preferência</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>Aluno sem deficiência</b>	29	76
<b>Aluno com deficiência</b>	9	24
<b>Neutralidade</b>	0	0
	38	100

Nessa nova análise, observa-se que 76% dos discentes pesquisados, no momento pré-passagem pela disciplina de Libras, indicam a predominância de preferência por alunos sem deficiência e apenas 24%, em outro extremo, indicam preferência por alunos com deficiência. Também não houve índice de correlação que indique discentes com neutralidade de preferência entre alunos com ou sem deficiência.

De acordo com valores explicitados nas tabelas acima, conclui-se que, no momento pré-passagem pela disciplina de Libras, a amostra de discentes pesquisada apresenta um perfil de futuros educadores com preferência predominante por alunos sem deficiência nas escolas e salas de aula em que trabalharão após a conclusão do curso universitário.

Nesta etapa, mantiveram-se as mesmas imagens, palavras e sequência de execução das tarefas no TAI. E, para efeito de análise comparativa, os dados foram tabulados e estruturados nos padrões idênticos aos do momento anterior à passagem pela disciplina de Libras.

Como pode ser observado na tabela 15, o percentual de participantes em cada um dos subgrupos variou em relação ao primeiro momento da pesquisa. Com destacada variação nas categorias de forte preferência por aluno sem deficiência e neutralidade de preferência entre as duas categorias de alunos com e sem deficiência.

Tabela 12. Índice de preferência por pessoa com ou sem deficiência – Momento Pós

<b>Preferência</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>Forte sem deficiência</b>	4	24
<b>Moderada sem deficiência</b>	9	11
<b>Leve sem deficiência</b>	15	39
<b>Forte com deficiência</b>	1	3
<b>Moderada com deficiência</b>	2	5
<b>Leve com deficiência</b>	3	8
<b>Neutralidade</b>	4	11
	38	100

Tabela 13. Percentual entre categorias de aluno com ou sem deficiência - Momento Pós

<b>Preferência</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>Aluno sem deficiência</b>	28	74
<b>Aluno com deficiência</b>	6	16
<b>Neutralidade</b>	4	11
	38	100

Na análise em três grupos de preferência para o momento pós-passagem pela disciplina de Libras, a unificação das subcategorias considerou apenas os perfis dos discentes nos grupos de preferência: por aluno com deficiência, aluno sem deficiência ou neutralidade de preferência entre os dois tipos de alunado. A diferença mais expressiva entre os momentos pré e pós é percebida em relação ao índice de neutralidade de preferência na etapa pré-passagem pela disciplina de Libras, onde não se registrou nenhum aluno com indicação de neutralidade entre

preferência por atuar com alunos com ou sem deficiência após a conclusão do curso universitário.

Após a passagem pela disciplina de Libras, observou-se uma queda no percentual de discentes com perfil de forte preferência por alunos sem deficiência, com diminuição do total de 16 para 4 alunos, que migraram para as categorias com menor índice de preconceito em relação ao aluno com deficiência. Além do registro de mudança de 4 participantes para o perfil de discentes com neutralidade de preferência entre alunos com ou sem deficiência, registrando um aumento considerável em relação ao momento pré-passagem pela disciplina, onde não houve registro de discentes com esse perfil.

Assim, a partir da comparação entre os resultados dos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, constata-se que, do total de 38 participantes, 16 tiveram diminuição do índice de correlação, que indica menor preferência de aluno sem deficiência. Para verificação de variação significativa, procedeu-se à análise estatística, na qual se obteve nível de significância superior a 5%, ou seja, a diferença da atitude social implícita dos discentes nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras não é estatisticamente considerável.

No entanto, o gráfico 1 permite verificar que, apesar da permanência média de preferência leve por alunos sem deficiência por parte dos discentes das licenciaturas, observa-se a diminuição do índice de correlação dos discentes de Pedagogia, no qual houve alteração da média do perfil do grupo de preferência moderada por alunos sem deficiência (índice  $> 0,5$ ) para preferência leve por alunos sem deficiência (índice  $< 0,3$ ). Apesar de não ser quantitativamente significativa, tal variação sinaliza um efeito de diminuição qualitativa no nível de preferência por alunos sem deficiência dos futuros profissionais do magistério, que sugere uma atitude potencialmente mais favorável à inclusão de alunos surdos.

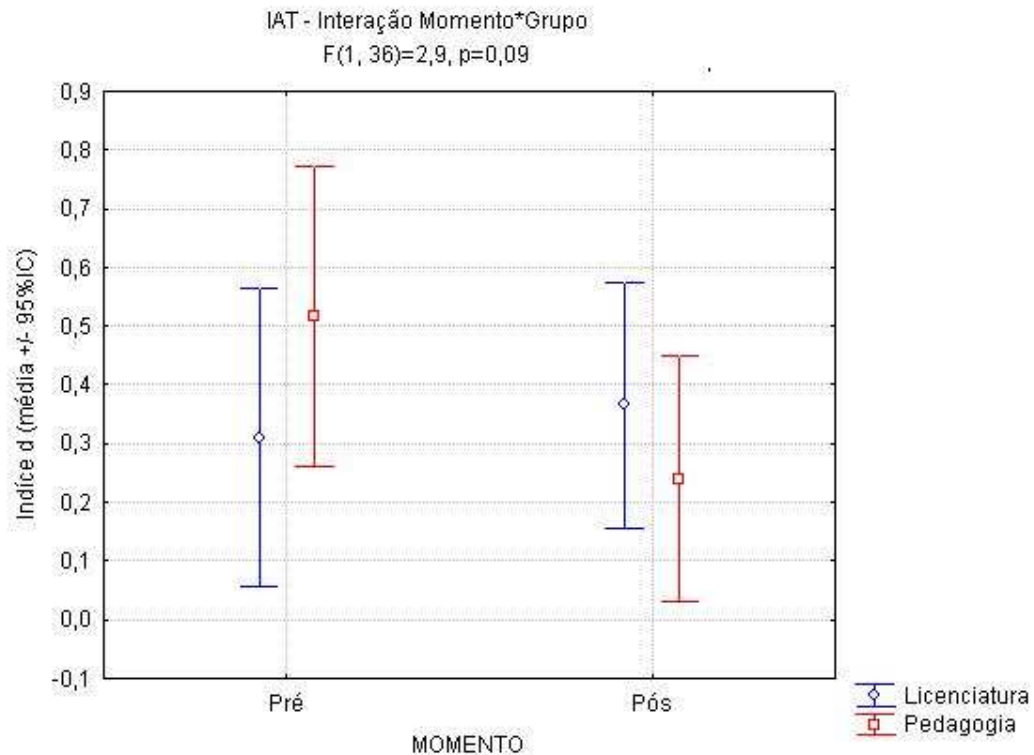


Gráfico 2 – Índice de correlação: interação momento/grupo

Considerando a distinção entre os instrumentos de medida explícita e implícita utilizados para medida da atitude social dos discentes em relação à inclusão de alunos surdos e comparação da mesma entre os momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, juntamente com os estudos citados, que afirmam que nem sempre existe coerência entre o que uma pessoa explicita por questionários ou escala do tipo Likert e as medidas implícitas do TAI, procedeu-se à análise estatística comparando as respostas dos participantes na ELASI e no TAI nos momentos pré e pós-passagem pela disciplina. A partir da correlação não se obteve diferença quantitativamente significativa entre os instrumentos nos momentos pré e pós ( $p= 0,1$ ), mas retoma-se a necessidade de uma análise de cunho qualitativo para discussão do significado dessa correlação para o objeto estudado.

Assim, apesar de não ser um dado com impacto estatisticamente considerável, quando centramos a discussão para a análise social, observamos que a correlação entre o que é explicitado pelos discentes e a medida implícita de sua atitude social em relação à inclusão de alunos surdos encontra-se num intervalo de confiança de 90%. Ou seja, para a amostra, em 90% há coerência entre o que o sujeito respondeu na escala e sua cognição implícita, ou inconsciente.

Portanto, verifica-se considerável coerência entre a atitude social explícita e implícita dos discentes e a mudança do perfil de preferência dos participantes com queda no percentual de discentes com preferência por alunos sem deficiência e aumento no percentual do perfil de neutralidade de preferência entre alunos sem ou com deficiência nas escolas ou salas de aula em que os discentes atuaram após a conclusão da graduação, sugerindo assim que a inclusão de uma disciplina relacionada à inclusão provoca efeitos de diminuição na preferência dos discentes que atuarão em funções do magistério por alunos sem deficiência.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou verificar os efeitos que a passagem por uma disciplina relacionada à inclusão, na grade dos cursos universitários, provoca na atitude social explícita e implícita de alunos no processo de formação para o magistério. Para tanto, apresentou conhecimentos acerca da inclusão de pessoas com deficiência, formação de professores e da Psicologia Social para tratar a atitude social em relação à inclusão no contexto da surdez e inclusão de alunos surdos.

Os resultados sinalizam que a capacitação dos futuros educadores no decorrer dos cursos de graduação para o atendimento a alunos com deficiência afetou a atitude social desses sujeitos em relação à inclusão de alunos surdos. Há constatação na mudança da atitude social dos discentes para um perfil com menor preferência por alunos sem deficiência, ou seja, com menores índices de preconceitos e maior favorabilidade em relação à inclusão de alunos surdos. Assim, relacionando os resultados obtidos pela pesquisa e o pressuposto de Omote (2005), observou-se que o fato de o grupo de discentes adquirirem uma atitude social mais favorável à inclusão levará esses futuros profissionais do magistério a fazer uso de estratégias de ensino inclusivo, minimizando as barreiras educacionais dos alunos surdos e possivelmente de demais alunos com outras deficiências.

Uma vez que a formação de professores para a inclusão é tida como insuficiente e demanda discussão e investimentos na área de políticas públicas, conforme descrito nos estudos de Gaião (2008), Polidoro (2008), Pereira (2009) e Russo (2011), a inserção de disciplinas relacionadas à inclusão nos cursos superiores de formação de professores, conforme previsto no decreto nº 3298/99, consoante com os resultados obtidos pela pesquisa, apresenta-se como política pública eficiente em relação à inclusão.

Até onde verificado no decorrer da pesquisa e no delineamento teórico, esse é o primeiro estudo a investigar a atitude social de alunos de cursos universitários para a formação de educadores e analisá-la comparando os efeitos pós-passageiro por uma disciplina relacionada à inclusão na atitude explícita e implícita dos discentes em relação à inclusão de alunos com deficiência. Portanto, é plausível que os valores encontrados para essa população, de professores em processo de formação, destoem dos demais estudos realizados com professores formados e inseridos no quadro profissional da educação. Ou seja, a experiência com a inclusão

no contexto nacional de restrições de recursos financeiros, obstáculos de acessibilidade, apoio especializado e de profissionais capacitados nas escolas pode influenciar na atitude dos professores que vivenciam essas situações de forma que eles sejam favoráveis à inclusão, diferentemente dos professores em processo de formação, discentes que participaram da pesquisa, que vivenciam apenas os aspectos teóricos da inclusão, oferecidos pela universidade.

Para a medida implícita também observou-se a discrepância entre os valores encontrados nesse estudo e os de Gaião (2008), que é a única referência encontrada na literatura nacional, de acordo com levantamento teórico durante a pesquisa. Em seu estudo, a autora observou que a medida do TAI indicava que os professores tinham preferência por alunos sem deficiência, ao contrario do que explicitaram nos questionários, quando afirmaram não ter preferência entre alunos com ou sem deficiência em suas classes. Contrária ao estudo de Gaião (2008), a amostra aqui estudada apresenta correlação entre as medidas explícitas e implícitas com índice de 90% de confiabilidade. Conforme paralelo estabelecido entre as pesquisas de Pereira (2009) e Chahini (2010), a medida da atitude social dos participantes referente à pontuação individual, tanto para a pontuação mínima quanto para a máxima, nos dois momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras, tendeu para o somatório máximo possível na ELASI.

Outro diferencial observado neste estudo é a coerência entre as medidas explícitas e implícitas. Esses diferenciais sugerem a necessidade de estudos com alunos universitários, em processo de formação, para verificação do perfil destes em relação aos profissionais que já atuam no magistério, e caso haja a constatação de um perfil mais favorável à inclusão por parte dos professores em processo de formação, quando comparado ao de professores já atuantes no magistério, buscar conhecer os fatores que influenciam sua atitude, diminuindo a favorabilidade em relação à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, para então propor políticas de formação e ações que minimizem as barreiras na efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

Podemos considerar que o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois a análise da atitude social dos discentes e a comparação entre os momentos pré e pós-passagem pela disciplina de Libras delinearam um perfil inicial de maior preferência por alunos sem deficiência e sinalizaram uma mudança positiva em relação à inclusão de alunos surdos, apontando que a inserção da disciplina nos cursos

superiores de formação de educadores surge com uma política pública eficaz para a capacitação ao atendimento dos alunos surdos e a minimização de atitudes desfavoráveis à inclusão.

Outro aspecto considerado fundamental no processo de análise é o fator grupal, pois se observou uma diferença em relação à carga horária da disciplina entre os cursos de Pedagogia, com um total de 60 hora/aulas semestrais, e os cursos de Licenciatura, que possuem carga horária de 30 hora/aulas semestrais. A comparação entre as medidas dos grupos com diferentes cargas horárias objetivou verificar se há diferença significativa na atitude social explícita e implícita dos discentes em relação ao tempo de exposição à disciplina.

Cabe destacar, ainda, que, mesmo diante de uma diferença em relação à carga horária entre os cursos de Licenciatura e o curso de Pedagogia, os objetivos, a metodologia, o conteúdo programático e a bibliografia da disciplina em ambos os cursos são iguais, garantido, assim, a mesma ementa, independentemente da carga horária do curso, variando apenas em relação ao nível de aprofundamento do conteúdo programático. Outro fator de relevância para análise da pesquisa é o fato de que, nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, quer seja nos períodos matutino, quer vespertino ou noturno, a cadeira da disciplina de Libras está sob responsabilidade do mesmo professor. Por isso, os fatores ementa e docente da disciplina não foram considerados para análise de variáveis intervenientes ou de correlação, mantendo-se apenas o fator grupo relacionado direta e exclusivamente ao tempo de exposição à disciplina.

No entanto, os impactos positivos em relação à inclusão de alunos surdos, tomando com variável dependente a passagem pela disciplina de Libras, relacionam-se diretamente ao grupo de alunos que cursam Pedagogia, com carga horária de 60 h/a, com maior predominância do que no grupo de alunos dos cursos de licenciaturas. Devido a essa constatação, chamamos a atenção para a discussão aprofundada em relação à carga horária ofertada, pois independentemente da inserção de disciplinas relacionadas à inclusão estar prevista desde o ano de 1999 no decreto nº 3298/99 e da inserção de Libras como disciplina obrigatória no decreto nº 5626/05, não existe em nenhum dos documentos legais diretrizes para a ementa ou o tempo mínimo da disciplina. E, a partir do constatado, os efeitos significativos de mudança na atitude social com vistas à maior favorabilidade à inclusão de alunos surdos demandam um tempo maior de exposição à disciplina.



A diferença de efeitos, verificada entre os cursos com 30 e 60 h/a, sinalizam para a necessidade de levantamento de universidades que já possuem a disciplina de Libras ou outras disciplinas relacionadas à inclusão na grade curricular dos cursos de formação de professores para fundamentar a discussão sobre a carga horária mínima da disciplina, de maneira que esta seja eficaz e diminua as barreiras educacionais em relação aos alunos surdos.

Sugerem-se estudos futuros, em amostras maiores, que ampliem e validem os resultados obtidos nesta pesquisa em relação à inserção da disciplina de Libras e a mudança na atitude social dos discentes, ou seja, a diminuição da preferência por alunos sem deficiência. E à medida que esses discentes sejam inseridos no mercado de trabalho, estudos que confrontem sua atitude durante o processo de formação e enquanto professores atuantes na rede regular de ensino.

Por fim, conclui-se que este estudo deixa evidências positivas em relação à proposta de inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação para educadores com diminuição da preferência por alunos com deficiência e diminuição do preconceito em relação à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

## REFERÊNCIAS

BALEOTTI, L. R. **Descrição das atitudes sociais em relação à inclusão escolar do aluno deficiente.** Londrina, 2007. Disponível em <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/189.htm>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2011.

BISOL, C.; SPERB, T. M. **Discursos sobre a surdez:** deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp. 07-13. ISSN 0102-3772.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs 1-6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em 10 de dezembro de 2010.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **A educação dos surdos.** Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP. 1997. V. II. - (série Atualidades Pedagógicas; n. 4)

BRASIL. **DECRETO – LEI Nº 3.298,** de 20 de dezembro de 1999– Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 10 dezembro de 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **DECRETO FEDERAL** n. 5626/2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. Disponível em: <[http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\\_surdez.php](http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php)>. Acesso em 14 de janeiro de 2010.

BRASIL. **CENSO ESCOLAR 2010.** Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16179](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179)>. Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. São Paulo: Educ, 1999

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura.** São Paulo: Robe Editorial, 1997.

GAIÃO, Célia Regina. **As atitudes implícitas/explicitas dos educadores diante de educandos com deficiência em sala de aula regular.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em <[http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecuta=1&id=787](http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecuta=1&id=787)> Acesso em 5 de fevereiro de 2011.

FAZIO, Russell H. Olson, Michael A. **Implicit Measures In Social Cognition Research: Their Meaning and Use.** Department of Psychology, Ohio State University, Columbus, Ohio, 43210-1222; e-mail: [Fazio@psy.ohio-state.edu](mailto:Fazio@psy.ohio-state.edu)

GREENWALD, A.G., McGhee, D.E., & Schwartz, J.K.L. (1998). **Measuring individual differences in implicit cognition: the Implicit Association Test.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464–1480.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Elementos do antisemitismo.** In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max (Orgs.). *Dialética do esclarecimento.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Fundamentos do ensino inclusivo.** In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores.* Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** – 3ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1997.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 406-423. ISSN 1413-2478.

NAKAYAMA, A. M. **Representação Inclusiva: princípios e representação.** São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/>>. Acesso em 10 janeiro 2011.

NOSEK, B. A., GREENWALD, A.G, & BANAJI, M.R. **Understanding and using the implicit Association Test I. An improved Scoring Algorithm.** Journal of personality and social psychology, 2003, Vol.85, nº 2, 197-216.

NOSEK, B. A. **Implicit-explicit Relations:** Currente Directions in Psychological Science, 16, 65 – 69, 2007.

NOSEK, B. A. **Teste de Associação Implícita.** 2007. Disponível em <<https://implicit.harvard.edu/implicit/brazil/>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2011

\_\_\_\_\_. **Medida de atitudes sociais em relação à inclusão.** In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 57. (2005c), Fortaleza. Anais... Disponível em: <[http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/sadaomote.htm](http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaomote.htm)>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de; BALEOTTI, L. R; MARTINS, S. E. S. O. **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão.** Paideia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005a.

OMOTE, S. **A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à Inclusão:** notas preliminares. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2005b, v.11, n.1, p.33-48

PAULILO, A. L. **História da educação brasileira: leituras.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.26, pp. 172-174. ISSN 1413-2478.: 10.1590/S1413-24782004000200015.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva:** legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educ. rev.* [online]. 2009, n.33, pp. 143-156. ISSN 0104-4060.

PEREIRA JR, A. A. **Atitudes Sociais de Professores da Rede de Ensino Municipal de Guarapuava/PR em Relação à Educação Inclusiva.** 2009. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual Paulista - Marília.

POLIDORO, E. A. P. **A situação do aluno surdo em classe regular na ótica de professores de algumas disciplinas do ensino médio de uma escola estadual de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em <[http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=915](http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=915)>. Acesso em 5 de fevereiro 2011.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES,

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I /** – Petrópolis, R.J.: Arara Azul, 2006.

RANGANATH, Kate A. Smith, Colin Tucker. Nosek, Brian A. (2003). **Distinguishing automatic and controlled components of attitudes from direct**

**and indirect measurement methods.** *Journal of Experimental Social Psychology* 44 (2008), p. 386–396.

RANGEL, M. '**Bom aluno**': real ou ideal? – o quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Social para principiantes.** Petrópolis: Vozes, 1998.

RUSSO, J. B. **Educação inclusiva de alunos com deficiência física: reflexões e desafios dos professores na escola pública.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em <[http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2222](http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2222)>. Acesso em 4 de novembro de 2011

SAETA, Beatriz . O contexto social e a deficiência. **Psicologia: Teoria e prática.** São Paulo, n. 1, p. 51-55, 1999.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007

SAVOIA, M. G. **Psicologia Social.** São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SEVERINO, A. J. **Filosofia.** São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, L. M. da. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 424-434. ISSN 1413-2478.

TANAKA, E.D.O. **O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência.** Marília, 2007. 198p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus Marília, Universidade Estadual Paulista.

UNESCO, UNICEF, UNDP; BANCO MUNDIAL: **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais.** Conferência Mundial em Educação para Todos, realizada em Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 07 de junho de 2011.

# **ANEXOS**

## **ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética**

O presente trabalho, intitulado “Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de libras nos cursos de formação de educadores”, foi apresentado formalmente ao Comitê de Ética da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e após submissão e análise obteve aprovação em junho/2011, conforme o processo CEP/UMP nº 1370/05/2011 e CAAE nº 0065.0.272.000-1, para realização dos procedimentos éticos da pesquisa.

## **ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a Instituição e ao Sujeito de pesquisa**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – INSTITUIÇÃO**

Gostaríamos de convidar a sua Instituição a participar do projeto de pesquisa “ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À SURDEZ: IMPACTOS CAUSADOS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO Nº 5.626” que se propõe a investigar as atitudes implícitas e explícitas de discentes de cursos de licenciatura e Pedagogia frente a alunos surdos após cursarem a disciplina de Libras durante um semestre letivo. Para a mensuração das atitudes sociais, foi utilizada a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), formas A e B equivalentes, com 30 itens para a mensuração de atitudes sociais frente à inclusão e outros cinco itens que compõem a escala de mentira. O Teste de Associação Implícita (TAI) para medidas de cognição social implícita através de categorias de palavras e imagens de crianças com e sem deficiência. Além de um questionário de identificação do sujeito de pesquisa. O material e o contato interpessoal não oferecerão riscos aos colaboradores e à instituição.

Em qualquer etapa do estudo os participantes e a Instituição terão acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas (Rua da Consolação 896, prédio 38 (CCBS), e terão o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes (apenas o Pesquisador Responsável terá acesso a essa informação), bem como a identificação do local da coleta de dados.

Caso a Instituição tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - Mezanino.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos o consentimento desta Instituição para o contato com os Sujeitos de Pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente de que a participação da Instituição e dos Sujeitos de Pesquisa é voluntária e que, a qualquer momento, ambos têm o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar-se da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Representante Legal da Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura do Representante Legal da Instituição: \_\_\_\_\_

Declaro que expliquei ao Responsável pela Instituição os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Fernanda Cilene Moreira de Meira  
Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Beatriz Regina Pereira Saeta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Rua da Consolação.896, tel 2114-8694  
ccbs@mackenzie.br



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO SUJEITO DE PESQUISA

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa “ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À SURDEZ: IMPACTOS CAUSADOS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO Nº 5.626”, que se propõe a identificar as atitudes sociais dos futuros professores em relação ao processo de inclusão de alunos surdos, inseridos no Ensino Regular. Os dados para o estudo serão coletados através da aplicação de um questionário de identificação, da Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) e do teste computadorizado de atitudes implícitas (TAI) aos alunos regularmente matriculados na disciplina de Libras no semestre letivo decorrente. Os instrumentos de avaliação serão aplicados pelo Pesquisador Responsável e tanto os instrumentos de coleta de dados quanto o contato interpessoal não oferecem riscos mínimos aos participantes.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas (Rua da Consolação 8 prédio 38 (CCBS), e terá o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes (apenas o Pesquisador Responsável terá acesso a essa informação), bem como a identificação do local da coleta de dados.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - Mezanino.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente de que a participação é voluntária, e que, a qualquer momento tenho o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar-me da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Sujeito de Pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura Sujeito de Pesquisa: \_\_\_\_\_

Declaro que expliquei ao Sujeito de Pesquisa os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Fernanda Cilene Moreira de Meira  
Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Beatriz Regina Pereira Saeta  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Rua da Consolação.896, tel 2114-8694  
ccbs@mackenzie.br

## ANEXO C –CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Por favor, responda a esta série de perguntas sobre você mesmo.

Graduação que está cursando:

- ( ) Matemática                      ( ) Filosofia                      ( ) Letras  
 ( ) Física                              ( ) Biologia                      ( ) Pedagogia

1 - Idade: \_\_\_\_\_ Sexo ( ) masculino ( ) feminino

2 - Já realizou algum Teste de Associação Implícita (TAI)?

Sim ( ) Não ( )

3 - Profissão atual:

- ( ) Estudante apenas  
 ( ) Profissões da educação  
 ( ) Profissões da saúde  
 ( ) Profissões do comércio  
 ( ) Profissionais administrativos

4 - Já teve contato com alguma pessoa com deficiência? Sim ( ) Não ( )

Em qual situação?

5 - Já teve contato com alguma pessoa surda? Sim ( ) Não ( )

Em qual situação?

6 –Em qual categoria você identificaria uma pessoa surda?

- ( ) Deficiente                              ( ) Deficiente sensorial  
 ( ) Deficiente físico                      ( ) Deficiente mental  
 ( ) Deficiente motor                      ( ) Não deficiente

7- Já recebeu capacitação ou orientação anterior à disciplina de Libras sobre surdez?

Sim ( ) Não ( )

8- Um aluno sem deficiência (assinale tantas alternativas achar necessário):

- ( ) Tem uma boa aparência física  
 ( ) Tem seu desenvolvimento cognitivo completo  
 ( ) Tem uma boa aparência física e seu desenvolvimento cognitivo completo  
 ( ) Tem todas as sua potencialidade psicomotoras, apresenta um bom desenvolvimento cognitivo, tem uma boa aparência física  
 ( ) Não atrapalharia, consideravelmente, a rotina da sala de aula  
 ( ) Conseguir desenvolver todas as suas potencialidades  
 ( ) Tem plenas condições de acompanhar a dinâmica da sala de aula

9- Um aluno com deficiência (assinale tantas alternativas achar necessário):

- ) Não tem uma boa aparência física
- ) Tem seu desenvolvimento cognitivo prejudicado
- ) Não tem uma boa aparência física e tem defasagem em seu desenvolvimento cognitivo
- ) Apresenta dificuldades em todas as suas potencialidade psicomotoras, além de prejuízo em seu desenvolvimento cognitivo e não apresenta boa aparência física
- ) Atrapalharia, consideravelmente, a rotina da sala de aula
- ) Não consegue desenvolver todas as suas potencialidades
- ) Não tem condições de acompanhar a dinâmica da sala de aula
- ) Deveria estudar em sala de aula especial, pois não consegue desenvolver todas as suas potencialidades junto a alunos sem deficiências

10 - Um aluno surdo (assinale tantas alternativas achar necessário):

- ) Tem uma boa aparência física
- ) Não tem uma boa aparência física
- ) Tem seu desenvolvimento cognitivo completo
- ) Tem seu desenvolvimento cognitivo prejudicado
- ) Tem uma boa aparência física e seu desenvolvimento cognitivo completo
- ) Não tem uma boa aparência física e tem defasagem em seu desenvolvimento cognitivo
- ) Tem todas as suas potencialidades psicomotoras, apresenta um bom desenvolvimento cognitivo, tem uma boa aparência física
- ) Apresenta dificuldades em todas as suas potencialidade psicomotoras, além de prejuízo em seu desenvolvimento cognitivo e não apresenta boa aparência física
- ) Não atrapalharia, consideravelmente, a rotina da sala de aula
- ) Atrapalharia, consideravelmente, a rotina da sala de aula
- ) Consegue desenvolver todas as suas potencialidades
- ) Não consegue desenvolver todas as suas potencialidades
- ) Tem plenas condições de acompanhar a dinâmica da sala de aula
- ) Não tem condições de acompanhar a dinâmica da sala de aula
- ) Apresenta dificuldades em todas as suas potencialidade psicomotoras, além de prejuízo em seu desenvolvimento cognitivo e não apresenta boa aparência física
- ) Deveria estudar em sala de aula especial, pois não consegue desenvolver todas as suas potencialidades junto a alunos sem deficiências

## **ANEXO D – ESCALA LICKERT DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO (ELASI)**

ELASI forma A

Caro(a) Colega

Como parte do projeto de investigação de atitudes sociais em relação à surdez, será utilizada uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Para isso solicitamos sua imprescindível colaboração no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam uma variação de concordância ou discordância em relação ao conteúdo de cada enunciado. Pedimos que leia atentamente cada enunciado e assinale uma das alternativas que melhor expressa o seu grau de concordância ou de discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e), conforme exemplo a abaixo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

- (a) (b) (c) (d) (e)

Caso você concorde inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma

alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada, portanto responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

\*\*\*\*\*

- (a) =concordo inteiramente
- (b) =concordo mais ou menos
- (c) =nem concordo nem discordo
- (d) =discordo mais ou menos
- (e) =discordo inteiramente

\*\*\*\*\*

1. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.  
(a) (b) (c) (d) (e)
2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.  
(a) (b) (c) (d) (e)
3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.  
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.  
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.  
(a) (b) (c) (d) (e)
6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.  
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.  
(a) (b) (c) (d) (e)
8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.  
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Não é saudável a convivência de deficientes com os normais.  
(a) (b) (c) (d) (e)

10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.

(a) (b) (c) (d) (e)

11. Todos temos direitos e deveres, apesar das diferenças.

(a) (b) (c) (d) (e)

12. Os alunos deficientes não devem frequentar classe comum.

(a) (b) (c) (d) (e)

13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.

(a) (b) (c) (d) (e)

14. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos deficientes e não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.

(a) (b) (c) (d) (e)

16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.

(a) (b) (c) (d) (e)

17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.

(a) (b) (c) (d) (e)

18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.

(a) (b) (c) (d) (e)

19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.

(a) (b) (c) (d) (e)

20. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.

(a) (b) (c) (d) (e)

21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.

(a) (b) (c) (d) (e)

22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.

(a) (b) (c) (d) (e)

24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.

(a) (b) (c) (d) (e)

25. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.

(a) (b) (c) (d) (e)

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.

(a) (b) (c) (d) (e)

27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.

(a) (b) (c) (d) (e)

29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.

(a) (b) (c) (d) (e)

30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.

(a) (b) (c) (d) (e)

31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.

(a) (b) (c) (d) (e)

32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.

(a) (b) (c) (d) (e)

33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.

(a) (b) (c) (d) (e)

34. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.

(a) (b) (c) (d) (e)

35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.

(a) (b) (c) (d) (e)

## **ELASI forma B**

Caro(a) Colega

Como parte do projeto de investigação de atitudes sociais em relação à surdez, será utilizada uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Para isso solicitamos sua imprescindível colaboração no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam uma variação de concordância ou discordância em relação ao conteúdo de cada enunciado. Pedimos que leia atentamente cada enunciado e assinale uma das alternativas que melhor expressa o seu grau de concordância ou de discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Conforme exemplo a abaixo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.

(a) (b) (c) (d) (e)

Caso você concorde inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem



concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada, portanto responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

\*\*\*\*\*

- (a) =concordo inteiramente
- (b) =concordo mais ou menos
- (c) =nem concordo nem discordo
- (d) =discordo mais ou menos
- (e) =discordo inteiramente

\*\*\*\*\*

1. Não se deve envolver toda a sociedade para o objetivo comum da prática da inclusão.

- (a)      (b)      (c)      (d)      (e)

2. A classe heterogênea tem a vantagem de permitir que cada aluno contribua para a aprendizagem dos demais.

- (a)      (b)      (c)      (d)      (e)

3. Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.

- (a)      (b)      (c)      (d)      (e)

4. Promover a inclusão de deficientes é responsabilidade única e exclusiva das escolas.

- (a)      (b)      (c)      (d)      (e)

5. Modificar a estrutura física da escola para o atendimento de alguns poucos alunos deficientes é um gasto orçamentário prejudicial.

- (a)      (b)      (c)      (d)      (e)

6. Os alunos diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.

(a) (b) (c) (d) (e)

7. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma sala de aula porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.

(a) (b) (c) (d) (e)

8. A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.

(a) (b) (c) (d) (e)

9. Deve ser assegurado o convívio de alunos deficientes e não deficientes na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.

(a) (b) (c) (d) (e)

10. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive aos deficientes, o acesso a qualquer órgão ou instituição pública.

(a) (b) (c) (d) (e)

11. No convívio com crianças deficientes, as crianças normais têm o seu desenvolvimento global prejudicado.

(a) (b) (c) (d) (e)

12. Colocar alunos deficientes em classes regulares prejudica a aprendizagem dos alunos normais.

(a) (b) (c) (d) (e)

13. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

14. Todos os alunos devem ter participação efetiva na vida da escola.

(a) (b) (c) (d) (e)

15. A inclusão deve ser praticada para beneficiar o deficiente.

(a) (b) (c) (d) (e)

16. É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.

(a) (b) (c) (d) (e)

17. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, do maternal à pós-graduação.

(a) (b) (c) (d) (e)

18. O deficiente não tem nada a ensinar aos normais.

(a) (b) (c) (d) (e)

19. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.

(a) (b) (c) (d) (e)

20. Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação delas nas atividades festivas, esportivas e de lazer.

(a) (b) (c) (d) (e)

21. O deficiente mental severo tem o direito de ser atendido nas escolas comuns, mesmo que, para isso, sejam necessárias profundas modificações em sua estrutura física e em seu projeto pedagógico.

(a) (b) (c) (d) (e)

22. Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.

(a) (b) (c) (d) (e)

23. O lugar mais adequado de aprendizagem para o deficiente é a classe especial.

(a) (b) (c) (d) (e)

24. Se o aluno não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deve mudar para a classe especial.

(a) (b) (c) (d) (e)

25. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.

(a) (b) (c) (d) (e)

26. O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra dos deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

27. A participação plena das pessoas deficientes deve ser garantida em todos os contextos sociais.

(a) (b) (c) (d) (e)

28. Os alunos deficientes só são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.

(a) (b) (c) (d) (e)

29. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização de deficientes e não deficientes.

(a) (b) (c) (d) (e)

30. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.

(a) (b) (c) (d) (e)

31. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.

(a) (b) (c) (d) (e)

32. A lei deve determinar que, se um deficiente quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.

(a) (b) (c) (d) (e)

33. O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.

(a) (b) (c) (d) (e)

34. A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.

(a) (b) (c) (d) (e)

35. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.

(a) (b) (c) (d) (e)

## Anexo E – Categorização de alunos com deficiência, aluno sem deficiência e aluno surdo

Tabela 17. Classificação de pessoa sem deficiência

<b>Pessoas sem deficiência são aquelas que:</b>	
Têm uma boa aparência física	4
Têm seu desenvolvimento cognitivo completo	16
Têm uma boa aparência física e seu desenvolvimento cognitivo completo	1
Têm todas as suas potencialidades psicomotoras, apresentam um bom desenvolvimento cognitivo, têm boa aparência física	6
Não atrapalhariam, consideravelmente, a rotina da sala de aula	5
Conseguem desenvolver todas as suas potencialidades	10
Têm plenas condições de acompanhar a dinâmica da sala de aula	30

Tabela 18. Classificação de pessoa com deficiência

<b>Pessoas com deficiência são aquelas que:</b>	
Não têm uma boa aparência física	0
Têm seu desenvolvimento cognitivo prejudicado	22
Não têm uma boa aparência física e tem defasagem em seu desenvolvimento cognitivo	1
Apresentam dificuldades em todas as suas potencialidades psicomotoras, além do prejuízo desenvolvimento cognitivo e não apresentam boa aparência física	0
Atrapalhariam, consideravelmente, a rotina da sala de aula	2
Não conseguem desenvolver todas as suas potencialidades	20
Não têm condições de acompanhar a dinâmica da sala de aula	4
Deveriam estudar em sala de aula especial, pois não conseguem desenvolver todas as suas potencialidades junto a alunos sem deficiências	2

Tabela 19. Classificação de pessoa surda

<b>Pessoas com deficiência são aquelas que:</b>	
Têm uma boa aparência física	14
Não têm uma boa aparência física	1
Têm seu desenvolvimento cognitivo completo	19
Têm seu desenvolvimento cognitivo prejudicado	12
Têm uma boa aparência física e seu desenvolvimento cognitivo completo	5
Não têm uma boa aparência física e tem defasagem em seu desenvolvimento cognitivo	0
Têm todas as suas potencialidades psicomotoras, apresenta um bom desenvolvimento cognitivo, tem boa aparência física	13
Apresentam dificuldades em todas as suas potencialidades psicomotoras, além do prejuízo desenvolvimento cognitivo e não apresenta boa aparência física	0
Não atrapalhariam, consideravelmente, a rotina da sala de aula	32
Atrapalhariam, consideravelmente, a rotina da sala de aula	1
Conseguem desenvolver todas as suas potencialidades	23
Não conseguem desenvolver todas as suas potencialidades	3
Têm plenas condições de acompanhar a dinâmica da sala de aula	27
Não têm condições de acompanhar a dinâmica da sala de aula	2
Deveriam estudar em sala de aula especial, pois não conseguem desenvolver todas as suas potencialidades junto a alunos sem deficiências	5

## Anexo F – Análise estatística ANOVA/Post Hoc com Fischer LSD

	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	9,76119	1	9,761187	30,34586	0,000003	
CARGA HORARIA COD	0,03078	1	0,030780	0,09569	0,758847	
Error	11,57992	36	0,321665			
MOMENTO	0,23367	1	0,233669	1,29489	0,262665	
MOMENTO*CARGA HORARIA C	0,52359	1	0,523589	2,90151	0,097116	
Error	6,49636	36	0,180454			
2 IAT (Pré e pós)						
	CARGA HOR	MOMENTO	{1} ,31070	{2} ,36581	{3} ,51696	{4} ,24005
1	1	preMedialAT		0,691643	0,269758	0,665264
2	1	POSMedialAT	0,691643		0,355843	0,498721
3	2	preMedialAT	0,269758	0,355843		0,052069
4	2	POSMedialAT	0,665264	0,498721	0,052069	
3	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	17,97794	1	17,97794	67,88882	0,000000	
CARGA HORARIA COD	0,00831	1	0,00831	0,03137	0,860408	
Error	9,53332	36	0,26481			
MOMENTO	0,00058	1	0,00058	0,00169	0,967422	
MOMENTO*CARGA HORARIA C	0,94674	1	0,94674	2,74666	0,106149	
Error	12,40872	36	0,34469			
4						
	CARGA HORARIA C	MOMENTO	{1} ,36153	{2} ,59029	{3} ,60566	{4} ,38798
1	1	preImagem		0,237605	0,152353	0,883019
2	1	POSImagem	0,237605		0,931852	0,233502
3	2	preImagem	0,152353	0,931852		0,260661
4	2	POSImagem	0,883019	0,233502	0,260661	
5						
	CARGA HORARIA C	MOMENTO	{1} ,36153	{2} ,59029	{3} ,60566	{4} ,38798
1	1	preImagem		0,237605	0,152353	0,883019
2	1	POSImagem	0,237605		0,931852	0,233502
3	2	preImagem	0,152353	0,931852		0,260661
4	2	POSImagem	0,883019	0,233502	0,260661	
6						
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	7,95344	1	7,953439	21,80445	0,000041	
CARGA HORARIA COD	0,00863	1	0,008628	0,02365	0,878627	
Error	13,13144	36	0,364762			
MOMENTO	0,03214	1	0,032144	0,12940	0,721161	
MOMENTO*CARGA HORARIA C	0,41093	1	0,410932	1,65420	0,206599	
Error	8,94302	36	0,248417			

7						
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	9,48287	1	9,482875	29,40575	0,000004	
CONTATO SURDO COD	0,00129	1	0,001290	0,00400	0,949920	
Error	11,60941	36	0,322484			
MOMENTO	0,19245	1	0,192454	0,99544	0,325075	
MOMENTO*CONTATO SURDO COD	0,05987	1	0,059868	0,30966	0,581334	
Error	6,96008	36	0,193336			
8						
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	7,23831	1	7,238312	23,11544	0,000027	
CAPCITAÇÃO COD	0,33775	1	0,337752	1,07861	0,305935	
Error	11,27295	36	0,313138			
MOMENTO	0,07180	1	0,071799	0,38138	0,540753	
MOMENTO*CAPCITAÇÃO COD	0,24253	1	0,242530	1,28826	0,263870	
Error	6,77742	36	0,188262			
9						
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	6,58203	1	6,582026	20,72228	0,000059	
Sexo	0,17601	1	0,176009	0,55413	0,461467	
Error	11,43470	36	0,317630			
MOMENTO	0,00091	1	0,000914	0,00491	0,944538	
MOMENTO*Sexo	0,31296	1	0,312964	1,67984	0,203193	
Error	6,70698	36	0,186305			
10						
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	1412504	1	1412504	22496,92	0,000000	
CARGA HORARIA COD	37	1	37	0,59	0,447937	
Error	2260	36	63			
MOMENTO	95	1	95	1,86	0,181629	
MOMENTO*CARGA HORARIA COD	240	1	240	4,68	0,037232	
Error	1845	36	51			
11						
	CARGA HORARIA COD	MOMENTO	{1} 137,68	{2} 136,37	{3} 132,74	{4} 138,53
1	1	PREELASI		0,574530	0,062232	0,732048
2	1	POSELASI	0,574530		0,142638	0,406796
3	2	PREELASI	0,062232	0,142638		0,017409
4	2	POSELASI	0,732048	0,406796	0,017409	

12						
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	1377589	1	1377589	21593,94	0,000000	
Contato surdo	1	1	1	0,01	0,920078	
Error	2297	36	64			
MOMENTO	79	1	79	1,38	0,247371	
MOMENTO*Contato surdo	21	1	21	0,37	0,547457	
Error	2063	36	57			
13						
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	1208976	1	1208976	20863,91	0,000000	
Capacitação	211	1	211	3,65	0,064224	
Error	2086	36	58			
MOMENTO	73	1	73	1,26	0,269299	
MOMENTO*Capacitação	2	1	2	0,04	0,850720	
Error	2082	36	58			
14						
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p	
Intercept	1412504	1	1412504	23567,00	0,000000	
Forma (ELASI A e B)	140	1	140	2,33	0,135719	
Error	2158	36	60			
MOMENTO	95	1	95	1,65	0,206729	
MOMENTO*Forma	14	1	14	0,25	0,620686	
Error	2070	36	58			