

INCLUSÃO: UM ENFOQUE PIAGETIANO SOBRE AS RELAÇÕES DE AMIZADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Lorena Santos Ricardo; Claudia Broetto Rossetti

RESUMO – Objetivou-se investigar se há diferença no conceito de amizade, no respeito às diferenças e nos relacionamentos entre pares no contexto escolar, entre 17 crianças que estudam com um autista em classe inclusiva (CI) e 17 que estudam em classe não-inclusiva (CNI), todas com idade entre 7-8 anos. Para a coleta de dados foram criados catorze cartões com desenhos de crianças em diversas situações, para que cada participante indicasse se aquelas crianças poderiam ou não ser amigas. Também foi utilizado um roteiro de entrevista baseado no método clínico Piagetiano. A maioria dos participantes define “amizade” e percebe o diferente de forma semelhante, embora os alunos da CI pareçam mais dispostos a respeitar e se relacionar com estes. Os dados apontam para a necessidade de incentivo à amizade e ao respeito às diferenças no contexto escolar, uma vez que isso contribui para o desenvolvimento social das crianças.

UNITERMOS: Inclusão escolar. Amizade. Teoria piagetiana. Infância.

Lorena Santos Ricardo – Psicóloga. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Claudia Broetto Rossetti – Psicóloga. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Correspondência

*Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Claudia Broetto Rossetti*

*Av. Fernando Ferrarri, 514 – Cemuni VI – Goiabeiras
– Vitória, ES, Brasil – CEP 29075-910*

E-mail: cbroetto.ufes@gmail.com

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais, políticas e econômicas costumam promover novas possibilidades para as relações de amizade¹. A partir da década de 1990, um reflexo dessas transformações pode ser percebido, em particular no ambiente escolar, com o advento da inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. De fato, sendo a escola, geralmente, a segunda unidade social com a qual as crianças entram em contato, esta atua como uma facilitadora de interações entre elas.

Ao discutir os aspectos interindividuais, Piaget² afirma que todos os fatores sociais podem ser pensados a partir das interações entre indivíduos que os modificam de maneira durável. Para o autor, toda interação social aparece sob a forma de regras, de valores e de símbolos definidos na própria sociedade. Em toda sociedade, portanto, existem escalas de valores provenientes de diversas fontes (interesses e gostos individuais, valores coletivos impostos, como a moda, regras morais, etc.). Assim, o fator social se apresenta sob a forma de troca desses valores.

As interações sociais, ou as trocas interindividuais dos valores definidas por Piaget², partem da própria ação de um indivíduo que, necessariamente, vai refletir sobre os outros. O indivíduo, então, segundo sua escala pessoal, vai definir se a sua ação foi útil, proveitosa ou indiferente, analisando segundo uma perspectiva de crescimento (satisfação), diminuição (prejuízo) ou uma diferença nula de seus valores. A existência das escalas de valores, então, traduz-se por uma valorização recíproca das ações ou "serviços" prestados. Piaget² exemplifica isso da seguinte forma:

O indivíduo α presta serviço a α' (...). Seguem três possibilidades:

- 1º α' prestará serviço em troca de α . (...)
- 2º α' não presta serviço atualmente, mas se contenta em valorizar α . (...)
- 3º α' não presta serviço nenhum a α , nem o valoriza. Nesse caso, é α' que é desvalorizado por α : será considerado ingrato ou injusto (...).

Contudo, mesmo na relação entre pares, as trocas realizadas nem sempre são simétricas,

visto que o equilíbrio é influenciado também pela afetividade, que determina a forma como cada uma das partes interpreta os serviços prestados. A afetividade, para Piaget³, é constituída pelos sentimentos propriamente ditos, que a todo o momento interagem com os processos cognitivos. Assim, para o autor, não existe um estado cognitivo puro, nem um estado afetivo puro. Mesmo na simpatia, na amizade ou no amor há elementos discriminativos e de compreensão mútua, uma vez que "*as pessoas são centros de causalidade e são fonte de toda classe de ideias cognitivas tanto quanto de sentimentos*"³.

Assim, ter amigos e manter amizades representam elementos essenciais para o desenvolvimento saudável do ser humano, pois os envolvidos estabelecem trocas afetivas, cognitivas e contribuem para o desenvolvimento do companheiro⁴. Possuir amigos, então, geralmente proporciona maior estabilidade, empatia e autoconfiança¹. De acordo com Piaget⁵:

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

De uma perspectiva social, pode-se argumentar que nas relações de amizade está a possibilidade de uma sociedade democrática e igualitária, baseada em processos como cooperação e apoio social, que são metas do mundo contemporâneo¹. Portanto, promover uma cultura da amizade na qual pessoas com deficiência, de qualquer ordem, não sejam rejeitadas, condiz com essas metas.

Atualmente, no Brasil, a inclusão de crianças autistas no ensino regular tem sido mais frequente, embora ainda se encontrem alguns obstáculos. De acordo com Alves⁶, a característica de isolamento presente nessa síndrome e, portanto, a necessidade de se trabalhar a socialização, acaba por levar muitos professores a desistirem desses alunos e a encaminhá-los às salas de recursos. Essa atitude pode impossibilitar o desenvolvi-

mento de amizades no contexto escolar, visto que essas crianças são privadas do convívio com os colegas de classe.

No entanto, em alguns casos, de fato é feita a inclusão do autista em classe regular. Diante disso, contudo, ficam algumas perguntas: crianças que convivem com um autista em classe inclusiva e crianças que estudam em classe não-inclusiva percebem "o diferente" da mesma forma? Entendem amizade da mesma forma? Existe alguma diferença na maneira como se relacionam com o que consideram "diferente"? Os relacionamentos de amizade que estabelecem na escola se constituem do mesmo jeito?

Dessa maneira, o presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa, que buscou investigar, a partir da teoria de interação social proposta por Piaget², se há diferença no conceito de amizade, no respeito às diferenças e nos relacionamentos de amizade no contexto escolar entre crianças que estudam com um autista em classe inclusiva e crianças que estudam em classe não-inclusiva.

MÉTODO

Participantes

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

Instrumentos e procedimentos

Para a coleta de dados, foram criados 14 cartões, de tamanho A4, com desenhos de crianças em situações distintas. Como Piaget⁷, em sua investigação sobre juízo moral, optou-se por também criar cartões de acordo com o gênero. Assim, seis cartões eram específicos para meninas (1. duas meninas brincando; 2. duas meninas brigando; 3. uma menina mais velha e uma menina mais nova; 4. um grupo de meninas

conversando e uma menina isolada, num canto; 5. uma menina cega, com óculos escuros e bengala, e uma menina que não é cega; 6. uma menina na cadeira de rodas e outra menina em pé, ao lado), seis cartões eram específicos para meninos (as mesmas situações dos cartões detalhados anteriormente, mas com desenhos de meninos) e 2 cartões para ambos (1. um menino e uma menina; 2. um grupo de crianças, sendo um menino negro, uma menina asiática, uma menina loira, um menino gordo e ruivo), como pode ser observado na Figura 1.

Também foi realizada uma entrevista baseada no método clínico piagetiano⁸, que serve para investigar o processo pelo qual as crianças pensam, percebem, agem e sentem o mundo à sua volta⁹. O roteiro da entrevista continha 14 questões divididas em três grupos temáticos: o primeiro visava investigar a concepção de amizade dos participantes; o segundo, compreender a relação entre a percepção de diferenças (e respeito a elas) e a possibilidade de um relacionamento de amizade com aqueles que são vistos como diferentes e, o terceiro, analisar a formação dos relacionamentos de amizades nos contextos de CI e CNI.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da instituição (parecer nº 103/10), foi feito um contato com a Associação Pestalozzi da cidade, para que indicasse uma escola em que uma criança diagnosticada com autismo estudasse em classe comum (inclusiva). Em seguida, outra escola, na qual não havia classes inclusivas, foi contatada. Realizaram-se reuniões iniciais com a direção pedagógica de cada escola, para a apresentação do projeto de pesquisa e as implicações éticas do trabalho a ser desenvolvido. Depois da concordância das instituições, procedeu-se ao contato com os alunos, convidando-os a participar da pesquisa.

Foi realizado um encontro com cada participante, em salas cedidas pelas escolas. No primeiro momento do encontro, um a um, os cartões eram apresentados, solicitando ao participante que descrevesse o desenho e indicasse se as crianças ali retratadas poderiam ser amigas ou

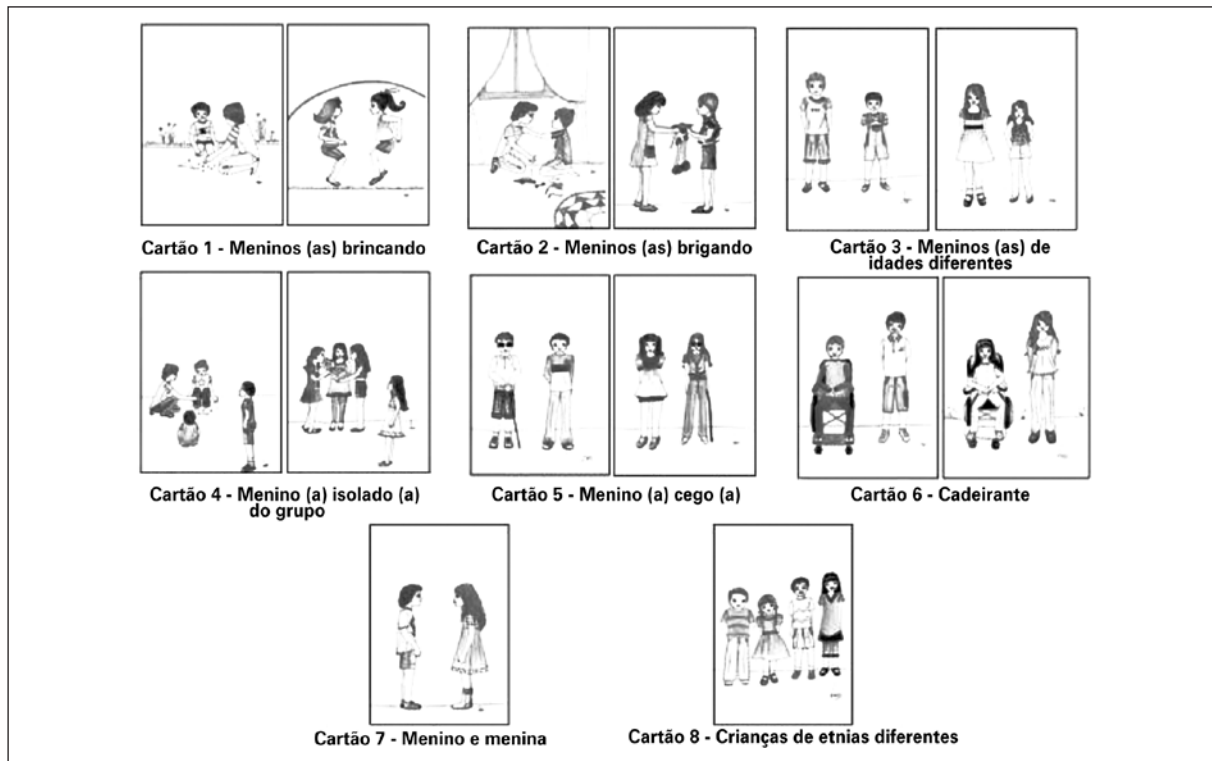


Figura 1 – Imagens reduzidas dos cartões utilizados no primeiro momento da coleta de dados.

não e por quê. No segundo momento, depois que os oito cartões eram apresentados, realizava-se a entrevista com método clínico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

Observando-se a Tabela 1 é possível verificar que, para alguns cartões, as repostas da maioria dos participantes foram bem próximas.

De fato, não há diferença entre a CI e a CNI na possibilidade de amizade entre as crianças dos cartões 1, 5 e 8.

O primeiro cartão é o único em que as crianças retratadas foram consideradas amigas por 100% dos participantes. A justificativa que ofereceram para afirmar a possibilidade da amizade foi a situação de brincadeira retratada no desenho. No quinto cartão, 82%, tanto da CI quanto da CNI consideraram como amigas as crianças do desenho. Tal afirmativa foi justificada pelo fato de que, sendo uma cega, a outra poderia ajudá-la e, apesar da cegueira, elas poderiam brincar. Os participantes de ambas as classes que não consideraram as crianças do cartão como amigas (18%) justificaram sua resposta apontando para a impossibilidade de brincar juntas devido à deficiência da criança cega.

No oitavo cartão, como apresenta a Tabela 1, 94% dos participantes de ambas as classes consideraram aquele grupo de crianças como amigo.

Tabela 1 – Respostas dos participantes sobre a possibilidade de amizade entre as crianças representadas nos cartões.

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

Embora não esteja apresentada uma situação de brincadeira (como no cartão 1, em que é explícita), essa foi a justificativa dada, em sua maioria, para a amizade entre o grupo. Em um olhar qualitativo às respostas, verifica-se que as crianças da CNI que não consideraram assim, explicaram a impossibilidade de amizade pelas diferenças físicas entre as crianças retratadas no cartão e, as da CI, por julgarem que elas não se conhecem.

Os cartões 2 e 4, em que aparece uma situação de briga e uma criança excluída do grupo, respectivamente, foram os menos apontados como possíveis amigos tanto na CI como na CNI. No entanto, existe uma pequena diferença entre as classes. Na CI, 12% dos participantes consideraram as crianças do cartão 2 como amigas, mesmo sendo abordada uma situação de briga, porque quando amigos brigam “é só fazer as pazes e voltar a brincar”. Já na CNI, apenas 6% consideraram tratar-se de amigos.

Essa diferença torna-se um pouco mais notável no cartão 4, embora a maioria dos participantes também tenha apontado para a impossibilidade de amizade entre as crianças do desenho. Contudo, na CI, 29% consideraram que todos no cartão sejam amigos, mesmo a criança mais afastada. E, na CNI, apenas 12% responderam de forma semelhante. Os participantes que defenderam a possibilidade de amizade entre as crianças do

cartão explicaram a distância da criança por uma falta de interesse dela em brincar com as demais, não por inimizade ou proibição do grupo.

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

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

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

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

Todos os participantes da classe inclusiva e 88% da CNI afirmaram ser possível a amizade entre o menino e a menina do cartão 7. A explicação dada é que, aparentemente, o fato de ser menino ou ser menina não impede a brincadeira.

De forma geral, ambas as classes apontaram para maior possibilidade de amizade entre as crianças do cartão. Entretanto, observando-se a Tabela 1 é possível verificar uma pequena diferença: na CI, a amizade aparece em 75% das

respostas dadas aos cartões, enquanto na CNI esse número se reduz (66%).

Imediatamente após a apresentação dos cartões, passou-se para a etapa de entrevista, que continha em seu roteiro três grupos temáticos para investigação. O primeiro grupo temático objetivava identificar o que as crianças entendiam por amizade, o que poderia ajudar e o que, na opinião delas, poderia atrapalhar a ter amigos. As respostas encontradas apontam que a amizade é definida mais pelo que se faz com o companheiro do que pelo que se sente por ele. Tanto a CI (40%) como a CNI (50%) apontaram a amizade como brincar/se divertir, seguido de não fazer mal ao colega (25% e 30%, respectivamente). A questão do sentimento ("gostar do outro") foi menos citada por ambas as classes e a amizade entendida como escape para solidão foi vista apenas pela CI (25%).

Segundo Piaget^{5,7,8}, a criança procura explicar a realidade, baseando-se nas próprias vivências. Os participantes, portanto, definem a amizade com base em suas experiências (brincadeiras) com os amigos. Os sentimentos, ainda ligados à própria ação³, são menos citados para explicar tal relacionamento.

Sobre o que poderia ajudar a ter amigos, novamente o "brincar" apareceu na maioria das respostas: 37% da CI e 43% da CNI afirmaram que esse é o principal facilitador para amizades. Em seguida, na CI, o fato de conhecer/se apresentar a novas pessoas (33%) foi o mais citado. Já na CNI, depois de brincar, foi ajudar/ser gentil (24%) e não fazer mal (24%) que apareceram com maior frequência nas respostas.

Segundo Garcia e Pereira¹⁰, na infância, a atividade mais relevante com amigos é o brincar e até a comunicação entre eles gira em torno dessa atividade. De acordo com Piaget⁵, a criança ao raciocinar sobre os fenômenos lógico-matemáticos e físicos prende-se, primeiramente, às aparências mais imediatas das coisas e, ao tratar dos fenômenos sociais, também agirá assim. Como a criança consegue perceber os aspectos manifestos das situações interpessoais, a brincadeira é citada tanto como definição quanto facilitadora da amizade.

Sobre o que atrapalha ter amigos, tanto na CI (76%) quanto na CNI (65%), "fazer mal" é citado como o principal fator. Em seguida, na CI é o ciúme (18%) e na CNI atrapalhar atividades (35%).

Para Piaget³, as crianças no estágio das operações concretas (por volta dos 7, 8 anos, idade dos participantes) atribuem valor a uma pessoa quando esta enriquece a própria ação. Portanto, pessoas que têm atitudes consideradas negativas por outras, que ficam "brigando", "atrapalhando" são desvalorizadas, visto que suas ações são desvalorizadas.

O segundo grupo temático continha seis questões sobre a percepção de diferenças e a amizade com pessoas diferentes. Na primeira delas, os participantes deveriam explicar se era possível ter um amigo diferente. Na CI, 60% dos participantes consideraram possível, na CNI, 40%. A justificativa refere-se ao fato da diferença não importar e/ou não atrapalhar a amizade. Entre os que responderam negativamente, 50% da CI e 50% da CNI explicaram que o diferente é ruim (machuca, briga). Outros justificaram dizendo que, se a criança é diferente, é porque não se conhecem; ou, que a criança diferente não quer brincar.

Ainda nessa questão, depois que o participante justificava sua posição, era-lhe apresentada uma contra-argumentação, a fim de testar se as ideias expostas eram estáveis ou não. Entre os participantes da CI que acham possível ter um amigo que é diferente, na contraposição 20% mudaram de opinião e, na CNI, 14%. Entre os participantes de ambas as classes que negaram, 30% mudaram de opinião.

As percepções de diferenças foram investigadas também durante a apresentação dos cartões, sobretudo do cartão 5 (criança cega), cartão 6 (cadeirante), cartão 7 (menino e menina) e o cartão 8 (crianças de diferentes etnias). A maioria dos participantes afirmou que as crianças retratadas nos cartões eram amigas, embora para os cartões 6 e 7 tais respostas ocorreram mais na CI, o que novamente aparece nessa questão. Ou seja, mais participantes da CI afirmam ser possível ter um amigo diferente.

Ortega¹¹ afirma que, quando se é exposto à experiência, fica mais fácil para a pessoa admitir a diferença e aceitar o novo, o estranho. Dessa forma, pode-se pensar que as crianças da CI, tendo a oportunidade de conviver com situações próprias de um contexto de classe inclusiva, apresentam tendência um pouco maior a aceitar o novo, o diferente como amigo.

A segunda questão visava identificar o que, para os participantes, poderia atrapalhar a amizade com alguém visto como diferente. O mais citado foi "brigar/machucar" (50% da CI e 71% da CNI), seguido de "atrapalhar as brincadeiras" (31% da CI e 23% da CNI). A CI cita "ter maus costumes" (19%), como roubar e mentir e "não ajudar" aparece em 6% da CNI.

A impossibilidade de amizade devido a brigas também foi apontada pelos participantes durante a apresentação do cartão 2 (situação de briga) e apareceu novamente nessa questão, quando perguntados sobre o que atrapalha ter amigos. A agressividade, de forma geral, é percebida pelas crianças como um fator de distanciamento, que dificulta a formação de amizades. Quanto mais agressiva uma criança é percebida pelas outras, mais difícil será sua aceitação pelos colegas¹.

Também foi indagado aos participantes se havia alguém diferente na sala onde estudavam. Os participantes da CI parecem perceber um pouco menos (65%) alguém como diferente, quando comparados aos da CNI (70%). Contudo, entre os da CI que percebem alguém diferente, a maioria citou o aluno autista, enquanto na CNI nenhum nome se repetiu.

Em seguida, foi solicitado que definissem o que entendem por "diferente". Quando questionados sobre o que era alguém "diferente", 30% das respostas dos participantes da CI definiram como uma pessoa que difere no comportamento (fazer bagunça, bater no outro, gritar); 27% nas características físicas (cor do cabelo, da pele, deficiência); 19% apontaram o diferente relacionando-o ao espaço geográfico (de outro estado, ou país) além de citarem diferenças sociais (rico/pobre, arranjos familiares, moradia), linguagem

(falam outra língua ou com sotaque) e gostos (gostar de brincadeiras ou cores diferentes).

Já nas respostas dos participantes da CNI, o "diferente" foi mais associado a características físicas (55%), diferenças no comportamento (22%) e características sociais (11%), além da linguagem (6%) e gostos diferentes (6%). A questão do espaço geográfico não apareceu nas respostas dos participantes da CNI.

De fato, embora apontem muitas diferenças, estas parecem ser menos importantes para a CI. Por estudarem com uma criança autista, que necessita de cuidados e tratamento diferenciado, cria-se um conhecimento também diferenciado para as demais. As diferenças tornam-se mais evidentes – apontaram mais "tipos" de diferenças – mas, são encaradas de forma mais comum. Segundo Piaget, o sujeito só adquire o conhecimento à medida que age sobre objetos físicos, ou, nesse caso, interage com outros sujeitos, sendo que, no contexto da CI, um desses é a criança autista.

Para os participantes que responderam positivamente sobre ter alguém diferente na sala de aula, foram apresentadas mais duas questões: a) o que achavam de alguém diferente estudar na mesma sala que eles; b) se eram amigos dessa criança apontada como diferente.

Entre os participantes da CI que disseram haver alguém diferente estudando na mesma sala, 88% afirmaram ser bom ter essa criança ali, 6% achavam ruim e 6%, difícil. Na CNI, são 82% que achavam bom e 18% os que achavam ruim. A maioria dos participantes se considerou amigo da criança apontada como diferente, embora tenha sido mais os da CI (94%) que os da CNI (88%). A justificativa encontrada mais vezes nas respostas dos participantes da CI (50%) e da CNI (30%) para a amizade com a criança diferente referiu-se à possibilidade de brincar, seguida do fato de considerarem a diferença boa ou irrelevante (40% da CI e 20% da CNI). Os participantes apontaram também para a necessidade de ser amigo, mesmo quando não se gosta dela (10% da CI e da CNI).

Com a construção dos sistemas operatórios e o progresso nas interações e cooperações sociais,

a criança começa estabelecer relações baseadas no respeito mútuo¹². Começa a perceber que, mesmo que alguém não seja igual a ela, pode ser bom para ambos estudar juntos. Nesse período das operações concretas, vê-se clara evolução nas relações interindividuais em comparação ao período anterior³. Essas relações tendem a ser de caráter cooperativo, ou seja, a criança começa a coordenar novos pontos de vista, além do seu¹².

O terceiro grupo temático da entrevista buscou primeiramente verificar as crianças que tinham mais amigos e as que ficavam mais sozinhas. Primeiro, a totalidade dos participantes afirmou ter amigos na escola. Em seguida, sobre os alunos da mesma sala, cada participante deveria citar três melhores amigos, três que gostariam de ter e três que não gostariam de ter como amigos. Foi solicitado a cada participante que dissesse três nomes, no entanto, alguns citaram menos, outros, em determinado momento, preferiram não citar.

Tanto na CI quanto na CNI parece haver centros de amizade distintos entre meninos e meninas. Também, há certa reciprocidade na amizade das crianças mais citadas como melhores amigas. Na CI, por exemplo, os meninos mais citados, Henri e Hugo, se consideram melhores amigos. Interessante notar que esses dois meninos também apontam o aluno com autismo como melhor amigo. Na CNI, também foi possível observar a reciprocidade entre as meninas mais citadas como melhores amigas, o que confirma os dados encontrados em um estudo realizado por Ray et al.¹³, no qual os autores afirmam que crianças de status popular têm maior quantidade de melhores amizades recíprocas.

Segundo Piaget², o enriquecimento das relações tende a ocorrer quando se mantém reciprocidade. Em alguns momentos, contudo, existe a vontade de se ter um relacionamento assim, embora ele ainda não exista.

Sobre as crianças da sala que gostariam de ter como amigas, a maioria dos participantes continuou demonstrando preferência pela amizade com crianças de mesmo sexo. Foi possível notar também que crianças que não foram ou

foram pouco apontadas como melhores amigas, apareceram nesse item como alguém de quem se deseja ser amigo.

De acordo com Lisboa¹⁴, os relacionamentos de amizade entre crianças são formados pela preferência, pela vontade mútua. Como a vontade age como uma regulação de sentimentos e valores³, também é possível que algumas pessoas, em particular, sejam preteridas por outras.

Sobre quem não gostariam de ter como amigos, as respostas foram mais dirigidas ao sexo oposto, tanto na CI quanto na CNI. Na CI, a criança que foi mais apontada como alguém de quem não se quer ser amigo foi um menino que, nesse momento, preferiu não citar ninguém. A criança com autismo foi citada uma vez (como não amigo), por uma menina, bem como o outro menino, que teve seu nome citado mais por meninas que por meninos. O mesmo ocorreu na CNI: a criança mais apontada foi um menino, que também teve seu nome mencionado mais pelas meninas.

Estudos apontam que, de fato, na faixa etária em que estão os participantes, há, de fato, uma preferência por estabelecer relacionamentos de amizade com crianças do mesmo sexo devido a preferências lúdicas, temas de conversas, etc¹⁵.

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

Parece haver maior coesão entre os participantes da CI, que apontaram Lara (47%) e Hugo (35%) como as pessoas da sala que têm mais amigos, a categoria Outros (18%), refere-se aos nomes que foram citados apenas uma vez. Esses dados concordam com o que foi encontrado na questão sobre melhores amigos na CI. Na CNI a categoria Outros é maior (53%), embora dois nomes também apareçam mais de uma vez: Raiane (35%) e Elias (12%). Na questão sobre melhores amigos, o nome de Raiane é bem citado, contudo, o de Elias é citado mais vezes como alguém de quem não se quer ser amigo.

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

Piaget³ aponta que as formas mais simples de sentimentos interindividuais são a simpatia e a antipatia. Segundo o autor, no meio social encontram-se indivíduos "cansadores" e indivíduos "econômicos". Os "cansadores" são aqueles cujo comportamento custa aos outros um grande esforço para suportar e acabam gerando antipatia. Já os "econômicos", ao contrário, estimulam e acabam por gerar simpatia nos demais. As crianças que foram mais apontadas pelos colegas podem ser consideradas "econômicas", uma vez que recebem como justificativa de ter muitos amigos comportamentos que estimulam os demais colegas, e acabam por gerar simpatia no convívio com a classe.

Em seguida, foi perguntado se alguém da sala ficava mais sozinho e, se houvesse, deveriam dizer por que essa pessoa ficava mais sozinha. A maioria dos participantes afirma haver alguém da sala que fica mais sozinho. Contudo, esse número é maior na CI (82%) que na CNI (65%). Entre os que são apontados como mais sozinhos, na CI o nome da criança com autismo (Gabriel) é citado em 14% das respostas, não sendo, entretanto, o mais citado. Na CNI, Athos é o único nome que se repete (27% das respostas). Os outros nomes não aparecem mais que uma vez.

Sobre a causa de ficar mais sozinho, a CI apresenta mais motivos que a CNI. A maioria das respostas da CI (33%) e da CNI (46%) refere-se ao fato de que ninguém gosta daquela criança – porque faz bagunça, não fica quieto, é gordo – ou de que ela não sabe fazer amigos (27% da CI e da CNI). Apareceu, também, que a criança ficava sozinha por preferir assim, embora esse motivo tenha sido mais frequente nas respostas dos participantes da CNI (27%) do que os da CI (7%). A

CI também citou como causa o fato da criança ser "lerda", atrasar o dever (20%), demorar para copiar, prejudicando a turma com isso, e, sendo, dessa forma, rejeitada pelos colegas.

A questão da solidão também foi investigada durante a apresentação do cartão 4 (criança isolada do grupo). Para a maioria dos participantes, as crianças do cartão não poderiam ser amigas, porque uma delas estava mais distante das demais. A solidão aparece ora como imposta pelos colegas de sala, ora como escolha de quem fica só. Contudo, na fala dos participantes é possível notar que ela não é vista como positiva.

De acordo com Tortella¹², muitas vezes ocorre rejeição por parte de alguns dos alunos em relação ao restante da classe. As crianças que não conseguem estabelecer laços de amizade geralmente ocasionam problemas dentro de uma sala de aula, como apontaram os participantes ao dizer que a criança mais sozinha era porque fazia bagunça ou atrasava o dever. Muitas crianças usam estratégias ineficientes de entrada no grupo e, diante de conflitos sociais, têm dificuldade em solucionar problemas.

Depois de dizerem sobre quem tem mais amigos e quem ficava mais sozinho, foi perguntado aos participantes se ter amigos na escola era bom ou ruim e o porquê. Todos os participantes da CNI e 9% da CI afirmam que ter amigos na escola é bom. Entre os motivos, 44% dos participantes da CI e 52% da CNI apontam para a possibilidade de brincar no contexto escolar, quando se tem amigos. Também citam o fato de não ficarem sozinhos, sendo que essa justificativa, nas respostas dos participantes da CI (44%), recebe o mesmo valor que o brincar e difere na CNI, aparecendo em apenas 24% das respostas. O outro motivo citado (ajudar/proteger de brigas e pessoas más) aparece em 12% das respostas da CI, e em maior frequência nas da CNI (24%). Também nessa questão foi feita uma contraposição.

Entre os participantes da CI que responderam ser bom ter amigos na escola, na contraposição (era apresentada a seguinte questão: uma criança da outra escola que falou que ter amigos na

escola é ruim porque pode acabar brigando... Você acha que essa criança está certa ou errada?) 24% mudaram de opinião, passando a defender a ideia de que ter amigos na escola é ruim; na CNI esse número cai para 12%. Dessa forma, 70% da CI e 88% da CNI mantiveram sua resposta, mesmo após a contraposição. Os 6% da CI que haviam dito ser bom e ruim também permaneceram com a mesma opinião, justificando que amigos brigam e isso é ruim, mas que também brincam, e ter alguém para brincar na escola é bom.

Os que mudaram de opinião justificaram pelo fato de ser a briga uma realidade no contexto escolar. Aqueles da CI que mantiveram sua resposta, afirmando que ter amigos na escola é bom, justificaram dizendo que amigos não brigam, ou quando brigam, resolvem e, 40% da CNI justificaram de forma semelhante. Os outros 60% disseram que onde estudam não há brigas, há apenas em outras escolas.

No âmbito escolar, a amizade age como um fator de proteção social, que traz benefícios à autoestima e ao bem-estar da criança. Contudo, de acordo com Lisboa¹⁴, as brigas também se apresentam como possibilidade e nem sempre são vistas pelas crianças como impossíveis de acontecer entre amigos. A forma como as crianças lidam com essas situações determina, entre outras coisas, melhor ajustamento nesse ambiente. Uma forma assertiva de lidar com as brigas é sugerida por uma participante, que propõe fazer as pazes, caso amigos venham a brigar.

A última questão da entrevista visava investigar se, na visão dos participantes, a amizade ajudava ou atrapalhava aprender o conteúdo transmitido em sala. Entre os participantes da CI, 65% afirmaram que ter amigos na sala pode ajudar aprender a matéria e da CNI 76% fazem a mesma afirmativa. Entre os que defendem essa posição, 55% da CI e 100% da CNI acreditam que amigos ajudam/ensinam quando um não consegue aprender a matéria. Outras justificativas dadas pelos participantes da CI apontam que amigos também ajudam quando ficam quietos durante a aula (34%) e quando não batem (6%). Entre os que acreditam que amigos atrapalham (35% da CI e 24% da CNI), todos da CI e 75% da

CNI justificam dizendo que eles falam durante a aula, chamam para conversar. Outra justificativa apresentada pela CNI (25%) é que alguns amigos não conseguem entender a matéria e acabam atrapalhando os demais a prosseguir no conteúdo. Depois que os participantes responderam a essa questão e justificaram sua opinião, foi apresentada uma questão de contraposição.

Entre os participantes da CI que defenderam a ideia de que ter um amigo na sala ajuda a aprender a matéria, na contraposição apenas 10% mudaram de opinião, na CNI foram 15%; da CI, 30% passaram a defender as duas posições depois da contraposição e 60% mantiveram-se com a mesma opinião, na CNI foram 75%. Entre os participantes que consideraram que o amigo na sala atrapalha a aprender, 43% da CI mudaram de opinião, 43% mantiveram-na e 14% passaram a considerar as duas possibilidades. Na CNI, entre os que consideraram que o amigo atrapalha, 25% mudaram sua opinião e 75% mantiveram-na. Nota-se que, após a questão de contraposição, mais participantes consideraram que o amigo ajuda a aprender e, também, mais consideraram ambas as possibilidades (ajuda e atrapalha).

A maioria dos participantes concorda que ter amigos na sala traz benefícios em relação ao aprendizado. Alguns explicam isso pelo fato de um ensinar o outro o que sabe, ou seja, as trocas estabelecidas pelas crianças em sala de aula, segundo eles, contribuem para o aprendizado. Piaget² afirma que o ser humano realiza trocas indefinidamente, num processo de interação. As interações sociais partem da própria ação do indivíduo e toda ação ou reação de um vai refletir sempre sobre os outros, quer essa ação seja considerada boa ou má. Cada indivíduo, então, vai definir se a sua ação – ou a ação do outro – foi proveitosa ou não. Concordando com tal proposição, percebeu-se que as crianças que entendem que um amigo na sala atrapalha julgam dessa forma baseando-se nas ações desse amigo, ou seja, se ele fica conversando, por exemplo, prejudicará os demais. Se, ao contrário, sua ação é útil, ou proveitosa, sua presença na sala será avaliada pelos demais colegas como um benefício ao aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A escola é um lugar em que as crianças têm a oportunidade de conviver com outras de mesma faixa etária e estabelecer relações de troca que permitem o aprendizado de regras sociais e o desenvolvimento, de forma geral. Piaget² considera que a criança pode socializar seu pensamento, de forma completa, quando tem amigos de sua idade, com os quais convive diariamente e brinca sem constrangimentos. Nessas brincadeiras e trocas entre amigos, as crianças vão construindo suas escalas de valores de troca similarmente, o que é indispensável para o equilíbrio dessas interações.

As relações entre amigos, diferentemente de outras relações, não são impostas. Essa possibilidade de escolha envolve a vontade de se aproximar ou distanciar de determinadas pessoas. De acordo

com Queiroz¹⁶, na teoria piagetiana, a vontade de um indivíduo pode ser entendida como o seu poder de regulação de sentimentos espontâneos, afetos perceptivos, simpatias ou antipatias.

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

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que financiou a presente pesquisa.

SUMMARY

Inclusion: a piagetian approach about friendship in the school context

This study investigated, whether there are differences in the concept of friendship, respect for differences and relationships in the school among 17 children studying in inclusive class (IC) with an autistic child and 17 studying in a not inclusive class (NIC). All students are aged 7 to 8 years old. To collect the data were made fourteen cards showing pictures of children in various situations for the participants to indicate whether or not those children could be friends. Also, an interview guide based on the piagetian clinical method. Most of the participants defined "friendship" and perceive the different similarities. Although IC students seem to be more willing to respect and to relate to those who are seen as different. The data point to the need to encourage friendship and respect for differences in the school context, since it contributes to the social development of children.

KEY WORDS: School inclusion. Friendship. Piagetian theory. Childhood.

REFERÊNCIAS

1. Garcia A. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Inter Psicol.* 2005;992):285-94.
2. Piaget J. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense; 1973. (Originalmente publicado em 1965).
3. Piaget J. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo niño. In: Delahanty G, Perrés J, eds. *Piaget y el psicoanálisis*. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana; 1994 (Originalmente publicado em 1954).
4. Tortella JCB. Amizade no contexto escolar [Dissertação de mestrado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 1996.
5. Piaget J. *Oraciocínio da criança*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record; 1967 (Originalmente publicado em 1924).
6. Alves T. A inclusão de autistas no ensino regular [Monografia]. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes; 2002.
7. Piaget J. O juízo moral na criança. Trad. Leonardon E. São Paulo: Summus; 1994 (Originalmente publicado em 1932).
8. Piaget J. A representação do mundo pela criança. Rio de Janeiro: Record; 1978 (Originalmente publicado 1926).
9. Delval J. Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Murad F. Porto Alegre: Artmed; 2001.
10. Garcia A, Pereira PCC. A amizade na infância, um estudo empírico. *PSIC - Rev de Psicol.* 2008;9:25-34.
11. Ortega F. Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Sinergia: Relume Dumará; 2000. (Originalmente publicado em 1967).
12. Tortella JCB. A representação da amizade em diádes de amigos e não amigos [Tese de doutorado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2011.
13. Ray GE, Cohen R, Secrist ME. Best friend networks of children across settings. *Child Study J.* 1995;25(3):169-88.
14. Lisboa CSM. Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção [Tese de doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2005.
15. Souza F, Rodrigues MMP. A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. *Psicol Reflex Crit.* 2002;15(3):489-96.
16. Queiroz SS. Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget: um estudo com o jogo da senha [Tese de doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2002.

Artigo derivado da dissertação de mestrado intitulada "Amizade e inclusão no contexto escolar: um olhar piagetiano", defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGP/UFES) pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, Vitória, ES, Brasil.

Artigo recebido: 11/4/2012

Aprovado: 5/8/2012 ■