

Apreendendo a inclusão social sob o olhar das representações sociais

Apprehend social inclusion under the eyes of social representations

Aprehendiendo la inclusión social bajo la mirada de las representaciones sociales

Ana Cristina de Oliveira Borba Paulino*

Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Maria da Penha de Lima Coutinho**

Instituto de Educação Superior da Paraíba - IESP, Cabedelo, Paraíba, Brasil

Fabrycianne Gonçalves Costa***

Instituto de Educação Superior da Paraíba - IESP, Cabedelo, Paraíba, Brasil

RESUMO

Este estudo objetivou apreender as representações sociais (RS) acerca da inclusão social, elaboradas por pessoas com deficiência visual. Participaram deste estudo 30 pessoas com idade entre 18 e 69 anos, $M = 34,2$ e $DP = 14,4$, contatadas em duas instituições públicas, que responderam a um questionário psicossociológico e à entrevista em profundidade. Os dados foram processados pelo SPSS 19.0 e pelo Alceste, e analisados por meio da estatística descritiva e análise lexical. Os resultados apontaram que as RS da inclusão social das pessoas com deficiência visual foram objetivadas por meio das expressões: ambiente físico escolar inadequado, dificuldade na acessibilidade urbana, equipe educacional despreparada para lidar com a diversidade, distância entre as leis e sua aplicabilidade e desconhecimento dos direitos sociais. Ancorado na dialética inclusão/exclusão evidenciada nos aspectos multifacetados desse processo, pelos enunciados percebeu-se que os participantes têm consciência da importância da educação no processo de inclusão à sociedade, uma vez que esta propicia o acesso ao mercado de trabalho, ao lazer e à conquista da cidadania. Espera-se que os resultados possam contribuir para uma melhor conscientização por parte da sociedade no que tange à inclusão/exclusão social no contexto da deficiência visual.

Palavras-chave: inclusão, deficiência visual, representação social, psicologia social.

ABSTRACT

This study aimed to identify social representations elaborated by visually impaired people about social inclusion. The study included 30 people aged 18 to 69 years, $M = 34,2$ e $SD = 14,4$ contacted in two public institutions that answered to a psychosocial questionnaire and in-depth interview. Data

were processed by SPSS 19.0 and Alceste programs and analyzed using descriptive statistics and lexical analysis. The results showed that social representations elaborated by visually impaired people on social inclusion were objectified by the expressions: inadequate scholar environment, difficulty in urban accessibility, unprepared educational staff to deal with diversity, distance between laws and their applicability, unfamiliarity of social rights. Anchored in the dialectic inclusion / exclusion evidenced in the multifaceted aspects of this process, the statements showed that the participants are aware of the importance of education in the process of inclusion in society, since it provides access to the labor market, leisure and the conquest of citizenship. It is expected that the results can contribute to a better awareness by society in regard to social inclusion / exclusion in the context of visual impairment.

Keywords: inclusion, visual impairment, social representations, social psychology.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo aprehender las representaciones sociales sobre la inclusión social elaboradas por discapacitados visuales. En el estudio participaron 30 personas, de entre 18 y 69 años, $M = 34,2$ y $DP = 14,4$, contactados en dos instituciones públicas que respondieron a un cuestionario psicosocial y a una entrevista en profundidad. Los datos fueron procesados mediante el programa SPSS 19.0 y el programa Alceste y fueron analizados utilizando estadística descriptiva y análisis léxico. Los resultados mostraron que las representaciones de inclusión social de las personas con discapacidad visual se objetivaron por medio de las expresiones: ambiente físico escolar inadecuado, dificultad en la accesibilidad urbana, personal educativo no preparado para lidiar con la diversidad, distancia entre las leyes y su aplicabilidad y el desconocimiento de los derechos sociales. Basadas en la dialéctica de inclusión / exclusión, que se evidenció en los múltiples aspectos de este proceso, las declaraciones dieron cuenta de que los participantes son conscientes de la importancia de la educación en el proceso de integración en la sociedad, ya que proporciona el acceso al mercado de trabajo, al ocio y a la conquista de ciudadanía. Se espera que los resultados puedan contribuir a una mejor concientización por parte de la sociedad con respecto a la inclusión / exclusión social en el contexto de la discapacidad visual.

Palabras clave: inclusión, discapacidad visual, representaciones sociales, psicología social.

1 Introdução

Na sociedade contemporânea os debates acerca da inclusão social de pessoas com algum tipo de deficiência vêm aumentando, no sentido de possibilitar maior acesso a todos os recursos do contexto social por parte desse segmento. Participação e inclusão na sociedade, igualdade de oportunidades, acessibilidade e não discriminação são temas inerentes aos direitos humanos e representam aspectos do respeito e da valorização da diversidade humana (Brasil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República [SDH/PR], 2012).

O paradigma da inclusão social das pessoas com deficiência começou a ganhar maior visibilidade a partir da década de 1960, devido aos movimentos sociais no Brasil e no mundo, com o lema "equiparação de oportunidades". Esse advento inseriu as pessoas com deficiência no centro das discussões, direcionado pela noção de equiparidade dos direitos por todos os cidadãos, o que promoveu um empoderamento dessas pessoas (Sasaki, 2010).

Nessa direção, destaca-se a Conferência Mundial sobre Necessidades de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca – Espanha. Esse documento constituiu um marco norteador na busca por uma política de integração em prol de práticas inclusivas, com o objetivo de discutir princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (Freire, 2008; UNESCO, 1994). No Brasil, o movimento de inclusão das pessoas com deficiência ganhou importância a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e recentemente avançou com a publicação da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, 2015).

Dessa forma, tem-se observado muitos avanços no plano institucional federal, com o propósito de instituir condições para que as pessoas com deficiência possam conduzir as próprias vidas de modo autônomo (Díaz, Bordas, Galvão, & Miranda, 2009).

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Lei n. 13.146, 2015). Neste contexto, a redução das desigualdades em nossa sociedade é tema que vem alcançando relevo no meio acadêmico, social e político; afinal, devemos pensar em uma sociedade realmente inclusiva e que prestigie cada dia mais a inclusão dos grupos (Siqueira & Siqueira, 2010).

De acordo com a literatura específica, observa-se que, ao longo dos anos, os termos que definiam a deficiência foram se modificando de acordo com a evolução da ciência e da sociedade. Atualmente, a denominação é "Pessoa com Deficiência", aprovada pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 2006 e ratificada no Brasil em julho de 2008 (Brasil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República [SDH/PR], 2010; Sasaki, 2002).

Desse modo, deficiência é um conceito abrangente relacionado aos impedimentos corporais que pelas práticas, valores e estruturas sociais reduz a capacidade das pessoas de participarem integralmente da sociedade em igualdade de condições com as pessoas não deficientes (Santos, 2010). Contudo, segundo Gardou (2011), o

conceito da deficiência não resulta exclusivamente da pessoa em si, mas da forma como os espaços de educação, de cultura, de trabalho e, de modo geral, a sociedade a considera, apesar de uma grande parcela da sociedade, e até mesmo alguns profissionais, compreenderem a deficiência apenas como problema da esfera individual e/ou familiar, dissociada do contexto sociocultural (Silva, Carvalho, Almeida, Monteiro, & Carvalho Júnior, 2012).

No que tange a deficiência visual, é possível classificá-la a partir da função visual, a qual é dividida em quatro níveis: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual severa e cegueira (CID-10, atualizada e revisada em 2011 pela Organização Mundial de Saúde – OMS). São consideradas com deficiência severa visual as pessoas que declaram ter grande dificuldade ou que não conseguem enxergar (Costenaro, 2015).

Segundo Domingues, Sá, Carvalho, Arruda e Simão (2010), existem dois tipos de cegueira: a congênita e a adventícia. A primeira se caracteriza pela ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida, e a segunda pela perda da visão ocorrida em qualquer fase da vida, tendo como principais causas as doenças infecciosas, as enfermidades sistêmicas e traumas oculares. Destarte, a deficiência visual (congênita ou adventícia) pode ocasionar consequências no desenvolvimento individual, as quais variam entre os indivíduos de acordo com a idade, grau da deficiência, estímulos da família, intervenções utilizadas, e meio em que vivem.

Conforme o Censo 2010, observou-se crescente prevalência de pessoas com algum tipo de deficiência acometendo 8,3% em relação à totalidade da população brasileira; em relação à deficiência visual severa, constatou-se 3,46%, sendo 1,6% dessas pessoas totalmente cegas (IBGE, 2012). A abrangência social desse grupo na sociedade é impactante, requer uma ressignificação conceitual e pragmática sob pessoas diferentes, que buscam espaço para marcar sua presença no mundo, participar de forma diferente da usual, e exercitar assim sua singularidade e dignidade por um caminho diverso (França & Pagliuca, 2009).

Para Vygotsky (1989), a cegueira cria dificuldades à participação em muitas atividades da vida social devido às alterações significativas na orientação espacial e na liberdade de movimentação. Por outro lado, o autor considera que não há diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento da criança, seja ela cega ou vidente.

Toda a obra de Vygotsky aponta para uma radical mudança frente aos alunos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, a "deficiência" ou "limites", caso existam, não podem mais ser usados como "álibi", como justificativa da estagnação, da educação empobrecida, da discriminação ou exclusão (Costa & Freire, 2006). As pessoas com deficiência podem se beneficiar do processo de

aprendizagem, assim como as demais, pontuando a complexidade e a plasticidade do sistema psicológico humano (Rangel et al., 2010).

A sociedade, de um modo geral, desconhece a noção de inclusão e acaba por atribuir pouca expectativa aos deficientes, no que se refere ao seu desenvolvimento, ao seu rendimento escolar e às suas potencialidades (Sassaki, 2010).

As políticas existentes, referentes à inclusão de pessoas com deficiência, atingem as consequências e não as causas da exclusão social (Néri, 2010). As mudanças ocorridas no âmbito das políticas públicas de proteção social ainda apresentam fragilidades na oferta de redes de serviços e programas de apoio à capacitação profissional que contemplem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da pessoa com deficiência. Portanto, a inclusão social certamente tem sido um dos grandes desafios do mundo globalizado, gerando consequências multidisciplinares. A redução das desigualdades em nossa sociedade é tema que ganha relevo no meio acadêmico, político e social; afinal, devemos pensar em uma sociedade realmente inclusiva e que prestigie cada dia mais a inclusão dos grupos (Siqueira & Siqueira, 2010).

Diante das dificuldades comumente encontradas pelas pessoas com deficiência, nomeadamente aquelas com deficiência visual, indagam-se quais as representações sociais dessas pessoas em relação à sua inclusão no contexto social. Nesse sentido, faz-se importante compreender como as pessoas com deficiência visual simbolizam a experiência produzida por tal realidade, uma vez que as representações sociais contribuem para direcionar os comportamentos, comunicações e práticas cotidianas (Coutinho & Saraiva, 2013).

Face a essas premissas, este estudo objetivou apreender as representações sociais acerca da inclusão elaboradas por pessoas com deficiência visual. Utilizou-se a abordagem psicossocial fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS).

Conforme Moscovici (2011), as representações sociais (RS) de um grupo de pertença constituem o resultado de um processo de transformação daquilo que é não familiar e ou conhecido em algo familiar e particular. Portanto, uma função básica das RS é a integração do novo, o que é conseguido através de dois processos interligados: a ancoragem e a objetivação. Nesses processos, são levadas em consideração a memória e as conclusões preestabelecidas, de modo a formar um esquema conceptual ou de referência. Dessa forma, as informações não são incorporadas de modo automático à vida dos indivíduos.

A ancoragem transfere o desconhecido para o esquema de referência, por meio da comparação e da interpretação; por sua vez, o processo de objetivação reproduz o desconhecido, entre o que é visível e tangível. Assim, surge uma RS frente a um novo objeto, por meio da

materialização de uma entidade abstrata, que foi ancorada pela classificação e pela nomeação (Moscovici, 2011).

Ter acesso às representações sociais de um objeto social é tentar compreender as formas que os indivíduos utilizam para criar, transformar e interpretar uma problemática vinculada à sua realidade. Significa também tentar conhecer seus pensamentos, sentimentos, percepções e experiências de vida compartilhada, de acordo com a classe social a que pertencem e com as instituições às quais estão vinculados (Coutinho & Costa, 2015; Coutinho, 2005). As representações sociais estabelecidas por pessoas com deficiência visual acerca da inclusão podem permitir compreender como esses atores sociais interpretam sua realidade de vida. Dessa maneira, constitui um material que pode ser utilizado pela comunidade científica para subsidiar debates acerca da temática.

2 Método

2.1 Tipo de Estudo

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de campo, de cunho quantitativo e apoiada em uma abordagem psicossociológica.

2.2 Participantes

Este estudo apresenta-se com uma amostragem do tipo não probabilística, por conveniência, compreendida por 30 pessoas com deficiência visual com idades entre 18 a 69 anos ($M= 34,2$; $DP = 14,4$), sendo a maioria do sexo masculino (16) e solteiro (16). No que tange à escolaridade, 6 pessoas estudaram até o Ensino Fundamental, 20 até o Ensino Médio e os demais concluíram o Ensino Superior. Quanto à atividade laboral, 20 pessoas afirmaram que trabalhavam e destes, a maioria (14) recebia entre 2 a 4 salários mínimos, e os demais possuíam renda de até 1 salário mínimo. Adotou-se como critérios de inclusão: (i) ter idade igual ou superior a 18 anos, (ii) ter diagnóstico de cegueira e (iii) não possuir déficit de compreensão que comprometesse suas respostas durante a entrevista.

2.3 Instrumentos

Para a caracterização da amostra, foi utilizado um questionário psicossociológico com questões relacionadas à idade, ao sexo, à escolaridade, ao estado civil, à atividade laboral e à renda familiar. Visando captar as representações sociais, foi administrada uma entrevista em profundidade com o seguinte questionamento: Gostaria

que o(a) senhor(a) falasse tudo o que conhece acerca da inclusão social. Destaca-se a importância das entrevistas livres, uma vez que estas possibilitam apreender o referencial teórico das representações sociais por meio da fala dos participantes de forma interativa e flexível (Moscovici, 2011; Coutinho, Franken, & Ramos, 2008). Destaca-se que as narrativas dos participantes, em sua totalidade, foram marcadas pelo interesse em protagonizar o estudo, ao expor com profundidade suas inquietações, convicções e apreensões sobre a temática em foco.

2.4 Procedimentos Éticos e de Coleta de dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba - CEP/CCS, de nº CAAE 33389014.0.0000.5188. Durante a sua realização, foram respeitadas todas as condições éticas estabelecidas pela Comissão do Conselho Nacional de Saúde, criada pela Resolução nº 466/2012 e com constituição designada pela Resolução nº 246/97.

A investigação foi desenvolvida numa universidade pública e em uma instituição para pessoas com deficiência visual que oferece serviços de alfabetização em Braille, reabilitação e adaptação, apoio psicológico, além de atividades desportivas e sociais. Após o recebimento do parecer favorável das instituições, a pesquisa foi iniciada; destaca-se que os dados foram coletados individualmente e com o uso de gravador. A anuência do participante foi registrada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo uso do assinador. Trata-se de uma régua larga, com um retângulo vazado, confeccionado em metal, e nesse retângulo vazado, a pessoa com deficiência visual posiciona a caneta nesse espaço e escreve seu nome ou iniciais. Todos os participantes foram informados do caráter voluntário e do sigilo da sua identidade. O número de participantes foi estabelecido segundo o critério de saturação definido por Sá (1998). De acordo com esse critério, as entrevistas podem ser encerradas no momento em que os conteúdos temáticos começarem a se repetir. Ressalta-se que o tempo total de aplicação dos instrumentos foi, em média, de 40 minutos.

2.5 Análise dos Dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra e os conteúdos apreendidos foram processados pelo *software* ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contextedún Ensemble de Segments de Textes*), versão 4,9 desenvolvido por Reinert em 1986. O texto sob análise foi composto de 30 Unidades de Contexto Inicial (UCIs), que correspondem às 30 entrevistas. Em seguida, o programa organiza os fragmentos do *corpus* de acordo com o critério de pontuação e

tamanho do texto, denominados de Unidades de Contexto Elementar (UCEs). A partir da identificação das unidades, o programa realiza uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Nesta classificação, os segmentos de texto são dispostos em detrimento de seus correspondentes vocabulários, e a junção destes é dividida em função da frequência das formas reduzidas. Esse tipo de análise tem como objetivo obter classes de segmentos de texto que simultaneamente apresentam vocabulários parecidos entre si, e vocabulários diferentes dos segmentos das outras classes. Assim, com base nesse exame, o programa estabelece a análise dos dados em um dendograma que apresenta as relações de proximidade e distanciamento entre as classes (ALCESTE, 2007; Camargo & Justo, 2013).

Dessa maneira, o ALCESTE identifica classes de palavras que representam as diferentes formas de discurso a respeito do objeto de pesquisa (ALCESTE, 2007). Os dados dos questionários psicossociais foram processados por meio do *Statistical Package for Social Science* (SPSS-19.0) e analisados a partir da estatística descritiva.

3 Resultados e Discussão

Após processamento do *corpus* constituído de 30UCIs, o programa identificou 10.901 ocorrências de palavras contendo 2.431 vocábulos distintos, sendo 135 palavras instrumentos ou suplementares e 52 palavras variáveis. Para a análise, foram consideradas as palavras com frequência igual ou superior a quatro e qui-quadrado com significância estatística ($\chi^2 \geq 3,84$), $gl = 0,001$). A taxa de UCEs retidas para análise foi de 97,04 %.

O ALCESTE dividiu o *corpus* em 300 Unidades de Contexto Elementares (UCEs). Desse total, 74% foram analisadas pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), distribuídas em cinco classes, variando de 25 a 93 UCEs, conforme pode ser visto na Figura 1.

No dendograma, nota-se, em uma primeira divisão, que o *corpus* originou dois *subcorpora*: o da esquerda, que se subdividiu na Classe 1 "Questionamentos sobre o Sistema Educacional" e na Classe 4, intitulada "A realidade da Educação Inclusiva"; e o da direita, que sofreu nova subdivisão, resultando, por um lado, na Classe 3, denominada "Barreiras Urbanísticas, Atitudinais e Acessibilidade", e na outra extremidade se observa nova partição na qual posiciona-se em lados opostos à Classe 2: Dificuldade de Acesso aos Direitos Sociais e a Classe 5 "Dialética Inclusão/Exclusão".

CLASSE 1: Questionamentos sobre o Sistema Educacional 40 UCE- 18%			CLASSE 4: Dimensões da Educação Inclusiva 25 UCE- 11%			CLASSE 2: Dificuldade de Acesso aos Direitos Sociais 93 UCE- 42%			CLASSE 5: Dialética Exclusão/ Inclusão 37 UCE- 17%			CLASSE 3: Barreiras Urbanísticas, Arquitetônicas e Acessibilidade 26 UCE- 12%		
Palavra/ Atributo	χ^2	F	Palavra/ Atributo	χ^2	F	Palavra/ Atributo	χ^2	F	Palavra/ Atributo	χ^2	F	Palavra/ Atributo	χ^2	F
Professor	41	26	Necessidade	49	8	Precisa	16	26	Estudo	38	16	Ônibus	70	11
Ensino	28	9	Escola regular	48	9	Direito	15	26	Tenho	28	14	Rua	54	7
Preparados	23	5	Área	40	6	Sociedade	13	18	Faz	27	14	Acessibilidade	40	9
Experiência	23	6	Educação	36	12	Lei	10	14	Condição	25	5	Andar	39	8
Aluno	21	12	Ministério da educação	24	4	Norma	10	7	Amigo	20	7	Vem	38	5
Escola regular	21	13	Funcionário	19	4	Aceita	10	8	Perdi	20	5	Grave	38	5
Lidar	18	6	Atendimento	16	3	Respeito	10	9	Terminar	20	4	Calçadas	30	5
Mesma	18	5	Relacionamento	15	4	Maior	9	12	Superar	20	4	Problemas	28	10
Sala de aula	18	4	Acaba	12	3	Acessibilidade	9	12	Sei	17	6	Sair	23	4
Curso superior	18	4	Desenvolvimento	12	3	Mundo	9	11	Visão	16	5	Prédio	21	3
Começo	14	5	Deficiência visual	12	5	Saúde	8	5	Ir	15	3	Medida	21	6
Instituição	14	8	Feito	9	3	Sejam	7	5	Viver	15	3	Medo	21	6
Preparado	13	8	Natural	9	3	Conhece	7	7	Continuar	15	4	Motorista	16	4
Coloca	10	6	Pedagógico	9	2	Falta	7	17	Ensino médio	15	3	Locomoção	14	4
Modelo	10	5	Coloca	7	4	Existe	6	20	Família	12	7	Questão	12	4
Braille	10	8	Brasil	6	2	Igualdade	6	4	Principal	12	5	Situação	11	3
Processo	9	3	Estudos	6	2	Convívio	6	4	Ver	10	3	Transporte	11	3
Saber	7	9	Gestores	6	2	Inclusão social	6	28	Limitações	10	3	Dificuldade	6	2
Mulheres Ensino Médio	Ensino Superior Idade entre 38 e 47 anos			Ensino Fundamental			Solteiros Idade entre 28 e 37 anos			Homens				

Figura 1. Dendrograma com a Classificação Hierárquica Descendente das Entrevistas (n= 30).

A Classe 1, "Questionamentos acerca do sistema educacional inclusivo", foi constituída de 40 UCEs, representando 18% do total do *corpus*, sendo composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2= 41$ (professor) e $\chi^2= 7$ (saber). Levando-se em consideração as variáveis descritivas, pode-se caracterizá-las como uma classe que foi constituída majoritariamente por mulheres que estudaram até o Ensino Médio.

Os conteúdos lexicais apreendidos nessa classe referem-se à descrição do ambiente escolar no contexto da deficiência visual numa perspectiva inclusiva. A seguir, são listadas algumas pseudofrases emitidas pelos participantes, e que são representativas dessa classe:

(...) o MEC não preparou o sistema para acolher o diferente (...) colocam a criança que não enxerga numa sala de aula regular e ela fica num canto sem participar...os professores não estão preparados para acolher (...) inclusão na educação tem que ser viável... inclusão da pessoa com deficiência visual começa na sala de aula (...) a escola regular tem que se preparar de fato para as pessoa com deficiência, professores tem que conhecer o Braille (...) o ambiente não está preparado (...) professores entendem que frequentar as aulas já significa que estão incluídos.

De forma geral, observou-se nessa classe que as pessoas com deficiência visual relacionaram a inclusão social com a dificuldade existente para frequentar o sistema regular de ensino. Conforme as interlocuções supracitadas, falta muito para que haja um sistema educacional inclusivo, como é o caso da preparação dos professores e do próprio ambiente escolar. Não obstante, a educação inclusiva consubstancia uma das temáticas mais prementes do contexto educacional, uma vez que envolve alunos, professores, famílias e decisores políticos, tendo como objetivo primordial responder de forma eficaz às necessidades educativas. Observa-se, entretanto, que esses aspectos representam um grande desafio às escolas que os atendem. Para que a sociedade se desenvolva, a educação deve ser priorizada, o sistema de inclusão educacional das pessoas com deficiência envolve a experiência dessa população em lidar com frustrações, desânimos, autoestima e socialização (Silva et al., 2012).

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, os documentos oficiais legais e complementares, de normatização ou de orientação à política educacional, preveem que aos alunos com necessidades educacionais especiais sejam garantidos a educação e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, “embora priorizando o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular, [...] prevê a manutenção das classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitarem, em complementação ou substituição ao atendimento educacional nas classes comuns” (art. 58, § 1º) (Prieto, 2006).

Nas interlocuções percebe-se a preocupação com a figura do professor, considerado relevante ator social no contexto educacional inclusivo. Segundo Barbosa e Souza (2010), num estudo em que se discutiu e analisou as percepções e as vivências dos professores sobre o processo de inclusão e suas implicações para o desenvolvimento do professor e dos alunos envolvidos com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes regulares, constatou-se que as representações dos professores sobre

seus alunos com necessidades especiais são baseadas no senso comum e também na imagem passada pelos professores anteriores, interferindo na concepção inicial do professor; afirmam ademais que crenças e representações são devidas à desinformação a respeito do tema, bem como das limitações que cada um dos alunos possui (Pagliuca, Mariano, Oliveira, Oliveira, França, & Almeida, 2015).

Os achados oriundos da Classe 1 corroboram com a análise integrativa das publicações provenientes do estudo de Almeida e Picanço (2014) acerca da educação especial da pessoa com deficiência visual que permitiu identificar dificuldades na promoção de uma escola inclusiva, entre elas: o preconceito, a falta de conhecimento sobre deficiência visual, a carência de recursos e metodologias adequadas e a ausência ou má formação docente para lidar com os alunos em questão.

A Classe 2, "Dificuldade de Acesso aos Direitos Sociais", foi formada por 93 UCEs, correspondendo a 42% do *corpus*, sendo composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2=16$ (precisa) e $\chi^2=6$ (inclusão social). As variáveis descritivas que mais contribuíram para essa classe foram pessoas com ensino fundamental. O conteúdo dessa classe foi referente às políticas públicas e direitos das pessoas com deficiência visual como elementos inclusivos, exemplificado por intermédio dos relatos a seguir:

(...) Temos que reconhecer que houve avanços nas políticas públicas (...) existe uma distância muito grande entre a sanção das leis e sua efetiva aplicação (...) a inclusão social é muito bonita no papel mas falta muito para melhorar nossa vida... gostaria de ser enxergada de forma igual (...) a maioria das pessoas com deficiência visual não conhece seus direitos (...) a constituição federal é a maior arma dos que não enxergam (...) as crianças que não enxergam precisam do Braille para sua inclusão na sociedade.

Conforme os relatos, pode-se observar que as políticas públicas e garantias legais emergiram como suporte para a inclusão social no contexto da deficiência visual. De acordo com Brasil, SDH/PR (2010), a deficiência é um fenômeno global frequentemente associado à pobreza, com impactos políticos, econômicos, culturais e sociais acarretando implicações para a sociedade como um todo, denotando uma lacuna entre o que se é preconizado e sua exiguidade.

A formulação de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência está, por conseguinte, sendo progressivamente incorporada à agenda política e, conseqüentemente, o acesso a bens e serviços para todos, com equiparação de oportunidades, tornou-se uma demanda evidente para os agentes políticos, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Lei n. 13.146, 2015).

A Classe 3, "Barreiras Urbanísticas, Arquitetônicas e Acessibilidade", foi constituída por 26 UCEs contabilizando 14% do *corpus*, sendo formada por palavras no intervalo entre $\chi^2=70$ (ônibus) e $\chi^2=6$ (dificuldade). As variáveis atributo que mais contribuíram para a referida classe foram pessoas do sexo masculino. As representações sociais dessa classe se organizaram em torno da palavra ônibus, principal meio de locomoção referido pelos participantes, como mostram os seguintes recortes de relatos dos participantes:

(...)As vezes querem nos transportar e nos arrastam pela rua (...) um grande problema é a locomoção pois tenho medo, insegurança de cair, me perder, machucar (...) as calçadas são um problema(...)os ônibus demoram e a espera é angustiante, assim como a viagem e a certeza de chegar (...)os ônibus, as paradas de ônibus e os prédios públicos não têm informação em Braille (...) quando penso em inclusão social me vem à mente a acessibilidade(...)Tem muita legislação mas temos mais a questão é que temos que pedir para que se cumpra.

Nessa classe, os participantes ancoraram suas interlocuções na insegurança com relação à locomoção, destacando o problema de segurança no principal meio de transporte que utilizam: o ônibus. As interlocuções relatam insatisfação com relação às barreiras relacionadas à arquitetura e acessibilidade.

Martins, Silveira, Romanini, Bernardes e Lantelme (2016) apresentam a arquitetura como um dos principais agentes desse processo de redesenho de conceitos, sistemas, projetos e atitudes. Propõe que, para uma sociedade inclusiva, a arquitetura deve ser pensada para todos para termos a possibilidade de estruturar uma sociedade para ser vivida igualmente por todos.

Na Classe 4, "Dimensões da Educação Inclusiva", as Representações Sociais da Inclusão Social foram constituídas pelos elementos associados ao estado atual da Educação Inclusiva. Essa classe foi formada por 25 UCEs, resultando em 11% do total do *corpus*. Foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2= 67$ (necessidade) e $\chi^2= 6$ (gestores). As variáveis atributo que mais contribuíram para a referida classe foram ensino superior, com idades entre 38 e 47 anos. A seguir, são listadas algumas UCEs representativas dessa classe.

(...) Muitas prefeituras não conseguiram montar equipe e salas de aulas funcionais (...) O Ministério da Educação taxou as

instituições especializadas de segregadoras e excludentes(...) Inclusão Social está diretamente relacionada com educação, mas as ações nessa área foram drásticas(...)Falta preparo técnico para incluir (...) Avançamos mais temos que discutir as políticas de educação inclusiva.

Nessa classe as interlocuções foram advindas das pessoas com deficiência visual, as quais afirmam que para a inclusão social acontecer tem que se discutir os modelos de educação inclusiva atual. No desenvolvimento do presente estudo, foi verificada a preocupação da população estudada com a educação, visto que essa temática emergiu em duas das classes do *corpus* em questão. Provavelmente, isto se deve ao fato da conscientização do papel fundamental da educação no desenvolvimento da pessoa, verbalizado pelos participantes do estudo. A objetivação da inclusão perpassa pela educação da pessoa com deficiência visual.

Jodelet (2001) afirma que as representações sociais guiam as pessoas no modo de nomear e definir conjuntamente os aspectos da realidade, a fim de identificar e resolver os problemas que a sociedade lhes apresenta, categorizando-os inclusive por sua importância no seu contexto. Desse modo, observa-se o peso da educação nesse processo de categorização em estudo.

Segundo Nunes, Saia e Tavares (2015), a diversidade presente na educação inclusiva não é um favor feito aos grupos historicamente excluídos, mas uma luta pela humanização de todos nós, pois, quando privamos os alunos de conviverem com outras crianças com dificuldades visuais, motoras, auditivas, intelectuais ou com outras diferenças marcantes tais como classe social, lugar de origem, religião, orientação sexual etc., falhamos em sua formação porque, quando adultas, talvez tenham menor facilidade de lidar com essas mesmas pessoas.

Finalmente, a Classe 5, denominada "Dialética: inclusão/exclusão", conteve 37 UCEs, representando 17% do total do *corpus*; apresentou palavras e radicais entre $\chi^2 = 38$ (estudo) e $\chi^2 = 10$ (limitações), representada pelos participantes solteiros, com idade entre 28 e 37 anos. Esse grupo evidenciou o processo dialético da inclusão/exclusão social das pessoas com deficiência visual, como ilustrado no trecho a seguir:

(...)Sonho com trabalho para me sustentar e formar uma família, não sei se conseguirei entrar numa universidade (...)minha família achava que eu não conseguiria estudar, trabalhar, deveria ficar em casa (...)quando cheguei na instituição fiquei impressionado em ver as pessoas trabalhando, estudando e passeando (...)viver bem com todas as barreiras que temos que superar para estudar e trabalhar (...)tenho que

pedir ajuda ao núcleo de apoio da universidade em que estudo para acompanhar as disciplinas (...)espero me sentir mais incluído no futuro, isso sempre me preocupa (...)as pessoas com deficiência visual que não tiveram oportunidade de estudar são excluídas.

Nessa classe, percebe-se a predominância de conteúdos referentes à preocupação com o futuro, como é o caso da inserção no mercado de trabalho e no ensino superior, e a superação de preconceitos e barreiras. A classe é representada por sentimentos de angústia em relação ao passado, futuro e presente.

Os autores Rebouças, Araújo, Braga, Fernandes e Costa (2016) afirmam que se houver uma deficiência aliada a uma baixa qualificação a dificuldade é maior. Mesmo os deficientes com mais anos de estudo não conseguem se inserir no mercado de trabalho em cargos com maiores rendimentos. Segundo Bittencourt e Fonseca (2011), a despeito das políticas afirmativas para pessoas deficientes, a desvantagem social é significativa quando se observam a baixa escolaridade e a pouca qualificação profissional, dificultando sua inclusão no mercado de trabalho.

Para Castel (1998), o vínculo empregatício representa para o indivíduo a posse e o acesso a vários benefícios, enquanto o desemprego significa a exclusão e rupturas nos seus modos de viver e de trabalhar, com repercussões nos padrões e estilos de vida. Assim, as representações apreendidas acerca da cegueira se encontram, sobretudo, marcadas pela ausência de estruturas para o desenvolvimento e realização das suas capacidades e pela realidade do desemprego.

4 Considerações Finais

Apreender a inclusão social por meio da Teoria das Representações Sociais possibilitou evidenciar um conhecimento prático sobre os pensamentos, crenças, sentimentos e percepções do grupo de pertença constituído por pessoas com deficiência visual.

Os atores sociais demonstraram ter entendimento sobre a inclusão social, enfatizando o seu significado multifacetado. Os resultados apontaram que as RS da inclusão social das pessoas com deficiência visual foram objetivadas por meio das expressões: ambiente físico escolar inadequado, dificuldade na acessibilidade urbana, equipe educacional despreparada para lidar com a diversidade, distância entre as leis e sua aplicabilidade, desconhecimento dos direitos sociais, ancorada na dialética inclusão/exclusão evidenciada nos aspectos multifacetados desse processo.

Pelos enunciados, percebeu-se que os participantes têm consciência da importância da educação no processo de inclusão na sociedade, uma vez que esta propicia o acesso ao mercado de trabalho e ao lazer, bem como a conquista da cidadania. Ressalta-se a inquietação com a existência de poucos instrumentais físicos, posicionamentos institucionais e mobilização social que corroborem para o acesso aos espaços coletivos, uma vez que a deficiência visual não se restringe à ausência de um sentido, vai além da pessoa, abrange atores e estruturas sociais que podem intervir em sua vivência, compreendendo desde a sua autonomia, participação e, sobretudo inclusão social. Destaca-se, assim, que outro fator que dificulta a inclusão social desse grupo é a incipiência da aplicabilidade de ferramentas de ensino e aprendizagem, uma vez que a educação é a base para a inserção social.

Espera-se que os resultados possam ampliar e fomentar novas discussões sobre a temática, contribuindo para uma melhor conscientização por parte da sociedade no que tange à inclusão/exclusão social no contexto da deficiência visual. Ao considerar que a pesquisa acadêmica nunca se esgota neste caso específico, espera-se que provoque ações concretas de todos os atores sociais envolvidos, a fim de que sejam agentes de uma nova história, ao discutir *a priori* a operacionalização de seus estatutos, balizados no entendimento maior de que a educação deve ser compreendida como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.

Como é próprio de pesquisas científicas, registram-se algumas limitações neste estudo. Nesse sentido, sugere-se para futuros estudos a ampliação da amostra, a utilização de outros instrumentos que possam avaliar outros construtos como, por exemplo, a resiliência, bem-estar subjetivo e qualidade de vida.

Referências

- Alceste. (2007). *Manual d'utilisation* (versão 4.9). Toulouse, France: Image.
- Almeida, A. N. F. & Picanço, A. N. F. (2014). A Educação Especial da Pessoa com deficiência visual: uma revisão integrativa da literatura. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, 14(1), 69-78. Recuperado de <http://periodicosueap.com.br/index.php/RCA/article/view/62>
- Barbosa, E. T., & Souza, V. L. T. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 352-362. Recuperado de

- http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005&lng=pt&tlng=pt
- Bittencourt, Z. Z. L. C., & Fonseca, A. M. R. (2011). Percepções de pessoas com baixa visão sobre seu retorno ao mercado de trabalho. *Paidéia*, 21(49), 187-195. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/06.pdf>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República [SDH/PR], Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência [SNPD]. (2010). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (4ª ed. rev. e atual.)*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.
- Brasil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República [SDH/PR], Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência [SNPD], Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. (2012). *Cartilha do CENSO 2010: Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD. Recuperado de <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>
- Brasil. (2015). *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. doi: 10.9788/TP2013.2-16
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Costa, D. & Freire, A. (2006). Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Revista Psicopedagogia*, 23(72), 232-240. Recuperado de

- http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&tlng=pt
- Costenaro, R. (2015). O uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola em uma perspectiva inclusiva (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP). Presidente Prudente: [s.n], 173 f. Recuperado de http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2015/ms/renato_costenaro.pdf
- Coutinho, M. P. L., & Saraiva, E. R. A. (2013). Teoria das representações sociais. In N. T. Alves et al. (Orgs.), *Psicologia: reflexões para ensino, pesquisa e extensão* (pp. 73-114). João Pessoa, PB: Editora Universitária.
- Coutinho, M. P. L., & Costa, F. G. (2015). Depressão e insuficiência renal crônica: uma análise psicossociológica. *Psicologia e Sociedade*, 27(2), 449-459. doi:10.1590/1807-03102015v27n2p449
- Coutinho, M. P. L. (2005). *Depressão infantil e representações sociais* (2ª ed.). João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB.
- Coutinho, M. P. L., Franken, I., & Ramos, N. (2008). Depressão, migração e representações sociais no contexto escolar de Portugal. In N. Ramos (Org.), *Saúde, migração e interculturalidade: perspectivas teóricas e práticas* (pp. 133-175). João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB.
- Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.* Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Díaz, F., Bordas, M., Galvão N., & Miranda, T. (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA.
- Domingues, C. A., Sá, E. D., Carvalho, S. H. R., Arruda, S. M. C. P., & Simão, V. S. (2010). *A educação especial na perspectiva da Inclusão Escolar*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7105-fasciculo-3-pdf&Itemid=30192
- França, I. S. X, Pagliuca, L. M. F. (2009). Social inclusion of disable people: achievements, challenges and implications for the nursing area. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(1), 178-185. doi:10.1590/S0080-62342009000100023
- Freire, P. (2008). *Educação como prática da liberdade* (31ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gardou, C. (2011). Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 13-23. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a02.pdf>
- IBGE. (2012). *Censo demográfico 2010 - características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm
- Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Martins, M. S., Silveira, K., Romanini, A., Bernades, M., & Lantelme, E. (2016). Arquitetura Inclusiva: Centro de Habilitação e Reabilitação para deficiências visuais. *Anais do VI Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído & VII Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral*, 2(7), 424-432. doi:10.5151/despro-eneac2016-ACE05-4
- Moscovici, S. (2011). *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social* (7ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Néri, M. C. (Coord). (2010). A pequena grande década: crise, cenários e a nova classe média. Rio de Janeiro: FGV. Recuperado de http://www.cps.fgv.br/ibrecps/c2010/C2010_TEXTOfim5.1_PORT_sec.pdf
- Nunes, S. S., Saia, A. L., & Tavares, R. E. (2015). Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1106-1119. doi:10.1590/1982-3703001312014.
- Pagliuca, L. M. F., Mariano, M. R., Oliveira, P. M. P., Oliveira, M. G., França, I. S. X., & Almeida, P. C. (2015). Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência. *Escola Anna Nery*, 19(3), 498-504. doi:10.5935/1414-8145.20150066.
- Prieto, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In V. A. Arantes (Org.), *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Rangel, M. L., Damasceno, L. A., Santos Filho, C. A. I., Oliveira, F. S., Jazenko, F., Gawryszewski, L. G., & Pereira, A. (2010). Deficiência visual e plasticidade no cérebro humano. *Psicologia: teoria e prática*, 12(1), 197-207. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000100016&lng=pt&tlng=pt
- Rebouças, C. B. D. A., Araújo, M. M. D., Braga, F. C., Fernandes, G. T., & Costa, S. C. (2016). Avaliação da qualidade de vida de

- deficientes visuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 69(1), 72-78. doi:10.1590/0034-7167.2016690110i.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Santos, W. R. (2010). Assistência Social e Deficiência no Brasil: o reflexo do debate interno dos direitos das pessoas com deficiência. *Serviço Social Revista*, 13(1), 80-101. doi:10.5433/1679-4842.2010v13n1p80.
- Sassaki, R. K. (2002). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, 5(24), 6-10. Recuperado de <http://www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=91&c=917&d=0>
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: construindo uma Sociedade para todos* (8ª ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Silva, R. A., Carvalho, Z. M. F., Almeida, M. I., Monteiro, M. G. S., & Carvalho Júnior, J. F. (2012). Políticas Públicas para La inclusión em La discapacidad – revisión sistemática. *Avances en Enfermería*, 30(2), 13-24. Retirado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-45002012000200002&lng=en&tlng=pt
- Siqueira, D. P., & Siqueira, D. P. (2010, Fevereiro). Educação, inclusão e pessoa com deficiência visual na educação básica: Um paradoxo necessário. *Âmbito Jurídico, Rio Grande*, 13(73). Recuperado de http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7130
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Endereço para correspondência

Ana Cristina de Oliveira Borba Paulino

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Campus I – Lot. Cidade Universitária, CEP 58033-455, João Pessoa - PB, Brasil

Endereço eletrônico: anaborbapaulino@gmail.com

Maria da Penha de Lima Coutinho

Instituto de Educação Superior da Paraíba - IESP

Programa de Graduação em Psicologia

Rodovia BR 230, Km 14, s/n, CEP 58109-303, Cabedelo - PB, Brasil

Endereço eletrônico: mplcoutinho@gmail.com

Fabrycianne Gonçalves Costa

Instituto de Educação Superior da Paraíba - IESP

Programa de Graduação em Psicologia

Rodovia BR 230, Km 14, s/n, CEP 58109-303, Cabedelo - PB, Brasil

Endereço eletrônico: fabrycianne@gmail.com

Recebido em: 28/06/2016

Reformulado em: 15/12/2018

Aceito em: 19/12/2018

Notas

* Doutora em Psicologia Social/Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

** Docente com Pós-doutorado em Psicologia Social/Universidade Federal da Paraíba.

*** Docente com Doutorado em Psicologia Social/Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Este artigo de revista **Estudos e Pesquisas em Psicologia** é licenciado sob uma *Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 3.0 Não Adaptada*.