

## A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCALA DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: NOTAS PRELIMINARES<sup>1</sup>

### CONSTRUCTION OF A SOCIAL ATTITUDE SCALE TOWARD INCLUSION: PRELIMINARY NOTES

Sadao OMOTE<sup>2</sup>

**RESUMO:** este artigo relata parte das atividades desenvolvidas para a construção de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. A partir de temas e subtemas relacionados a inclusão, identificados em um *corpus* de textos, foi elaborada uma versão preliminar da escala com 100 itens, no formato Lickert com 5 alternativas que expressam diferentes graus de concordância ou discordância com relação ao enunciado. A versão preliminar foi aplicada a uma amostra heterogênea de 266 pessoas. A análise de itens, realizada com o t de Student e o qui-quadrado, revelou uma grande quantidade de itens com boa capacidade discriminativa, o que permitiu construir duas formas equivalentes da escala, com 30 itens em cada forma. Metade desses itens são positivos, isto é, a concordância com o enunciado expressa atitudes favoráveis, e a outra metade é constituída por itens negativos, nos quais a concordância com o enunciado expressa atitudes desfavoráveis. Em cada forma, foi incluída uma escala de mentira de cinco itens, a qual tem a função de identificar tendência a falsificar as respostas. São itens cujas respostas são previsíveis, pois, no estudo preliminar, quase a totalidade dos participantes concordou com o respectivo enunciado, independentemente do grau de favorabilidade ou desfavorabilidade das suas atitudes sociais em relação à inclusão. As duas versões da escala foram aplicadas a várias amostras para a verificação da sua fidedignidade e validade, o estabelecimento de parâmetros populacionais e análise da generalidade e estabilidade temporal do fenômeno mensurado. Os respectivos relatos se encontram em elaboração.

**PALAVRAS-CHAVE:** inclusão; atitudes sociais; escala; análise de item.

**ABSTRACT:** it is reported some activities developed to construct a scale for measuring social attitudes toward inclusion. Starting from themes and sub-themes related to inclusion, identified in a *corpus* of texts, a preliminary version of 100 items like Likert scale was elaborated with five alternatives expressing different degrees of agreement or disagreement. The preliminary version was applied to an heterogeneous sample of 266 persons. The analysis of items, accomplished with Student t test and the chi-square, revealed a great number of items with strong discrimination power, which allowed to construct two equivalent forms of the scale with 30 items in each form. Half of those items were positive, that is, the agreement with the statement expresses favorable attitudes, and the other half was constituted by negative items, in which the agreement with the statement expressed unfavorable attitudes. In each form, a lie scale with five items was included, which had the function of identifying tendency to falsify the answers. The answer to these items was predictable, because in the preliminary study almost the totality of respondents agreed with the respective statement, regardless of the degree of favorability or unfavorability of their social attitudes toward inclusion. These two versions of the scale were applied to several samples aiming to study their reliability and validity, the establishment of population parameters and analysis of the generality and temporal stability of the phenomenon under measuring. The respective reports are in preparation.

**KEYWORDS:** inclusion; social attitudes; scales; item analysis.

<sup>1</sup> Agradecemos o apoio financeiro recebido do CNPq (processo nº 520361/98-9-NV).

<sup>2</sup> Livre-docente em Educação Especial, Professor Titular do Departamento de Educação Especial e Professor Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, campus de Marília. E-mail: somote@uol.com.br

## 1 INTRODUÇÃO

O atendimento a deficientes vem modificando-se progressivamente, desde as formas mais extremas de exclusão, no passado, até as tentativas recentes de evitar qualquer forma de discriminação. Até pouco mais de dez anos atrás, essa caminhada era fortemente marcada pela busca de alternativas mais humanas de tratamento aos deficientes, mesmo estando estes discriminados e segregados. A concepção de deficiência aí subjacente era a de que os seus portadores, embora já fossem reconhecidos como seres humanos com os mesmos direitos de pessoas comuns, tinham uma desvantagem inevitável pela diferença que possuíam.

Assim, o melhor que se poderia buscar, no atendimento aos deficientes, era, mediante intensa capacitação deles, aproximá-los do modo de vida normal de pessoas comuns da sociedade, de maneira a permitir a sua incorporação na vida coletiva, ainda que necessitassem de assistência especial e diferenciada em determinadas situações. Era a idéia central preconizada no princípio da normalização e no processo de integração, surgidos no final da década de 50 e defendidos até a década de 80.

No decorrer da década de 80, surgiram muitas indagações a respeito da integração e avaliação dos resultados alcançados com a implementação dessa política em escolas públicas. Muitas dessas discussões eram direcionadas ao sistema dual, constituído pelo ensino comum e pelo ensino especial, que era prejudicial à efetiva participação dos deficientes na vida coletiva. Algumas idéias levantadas nessa década, como a da fusão entre o ensino comum e o ensino especial, no sentido de constituir um único conjunto de recursos educacionais para atender todos os alunos (STAINBACK & STAINBACK, 1984), e a da *full inclusion*, construíram a base para a nova proposta de conceber a questão das deficiências e visualizar o atendimento às pessoas deficientes, que passou a ser conhecida por paradigma de inclusão e marcou profundamente a década de 90.

Uma grande inovação representada pelo paradigma de inclusão é o deslocamento do foco de atenção, que sempre recaiu sobre o deficiente, para o seu meio. Em vez de procurar no aluno algo que não funciona direito e que o torna presumidamente incompetente para as atividades escolares, procura-se construir um ambiente escolar que seja acolhedor e adequado para as necessidades e particularidades de todos os alunos. No dizer de Stainback e Stainback (1999), a “educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”. (p. 21)

O governo brasileiro optou pela construção de um sistema de educação inclusiva e vem estabelecendo normas para o atendimento educacional a crianças deficientes, em consonância com os preceitos da Declaração de Salamanca, firmada em 1994. Na realidade, a inclusão não coloca a questão da incorporação apenas de

alunos deficientes no ensino comum. A perspectiva assumida é a de ampla diversidade de diferenças que podem representar as mais variadas necessidades educacionais especiais a serem atendidas pelo sistema de educação inclusiva.

Os resultados positivos da inclusão, segundo seus defensores, não se restringem estritamente a aprendizagem escolar, mas incluem ganhos como o desenvolvimento de atitudes favoráveis para com os deficientes, a aquisição de habilidades sociais pelos deficientes, uma melhor preparação do deficiente para a vida na comunidade e a eliminação de efeitos prejudiciais da exclusão como o isolamento e a alienação (STAINBACK & STAINBACK, 1999), e maior aceitação e valorização das diferenças individuais, melhora na auto-estima, desenvolvimento da capacidade genuína de amizade e aquisição de novas habilidades (POWER-DEFUR & ORELOVE, 1997). Apontam-se também ganhos para os professores, como a participação cooperativa em equipe, melhora nas habilidades profissionais, participação no planejamento da vida escolar e capacitação constante, e os benefícios para a sociedade, como o valor social da igualdade e novas maneiras de conceber as deficiências (STAINBACK & STAINBACK, 1999).

As idéias inclusivistas passaram a exercer um grande impacto, com a magnitude jamais vista antes no Brasil, sobre os órgãos públicos que tratam da educação e sobre os educadores e estudiosos do assunto, promovendo intensos debates nos últimos anos. A discussão até então essencialmente restrita aos professores do ensino especial e aos pesquisadores da área de educação especial se estendeu a todos os educadores.

Esses debates apaixonados, muitas vezes, e desconfiados, outras vezes, tornaram-se obrigatórios em eventos científicos de muitas áreas e não apenas da de Educação Especial, como ocorrera com as discussões sobre a integração do deficiente. Muitos segmentos da sociedade repudiam hoje qualquer forma de exclusão das minorias. Constituíram-se muitos movimentos sociais organizados, alguns bastante influentes. Entretanto, a intenção e a vontade de construir uma sociedade inclusiva podem não se traduzir em ações efetivas, pois não se trata de mera inserção dos que estão excluídos. Não se trata do mero reconhecimento do direito à cidadania plena de todas as pessoas nem da igualdade de direitos.

Em nome da educação inclusiva, têm sido desativados recursos convencionais de Educação Especial e têm sido reintroduzidos nas classes de ensino comum os alunos deficientes daí excluídos anteriormente. Um sistema inclusivo de educação precisa desenvolver meios para atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Há também entendimento de que estes devem ser escolarizados em conjunto por supor que a diversidade deve favorecer a aprendizagem de todos.

A educação inclusiva implica uma total mudança de mentalidade, requerendo o abandono de uma concepção fundamentada em alguns valores padronizados de capacidades individuais de realização. Exige que toda a comunidade escolar respeite as mais variadas diferenças que qualquer aluno pode apresentar, reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos. A

educação inclusiva implica uma enorme mudança na concepção, que não se produz a partir de decisões tomadas em assembleias ou de vontades expressas em moções nem por meio de leis. A educação inclusiva ou, mais amplamente falando, a construção de uma sociedade inclusiva

Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente. (OMOTE, 1999, p. 9)

Nas várias discussões acerca da inclusão, tem sido constantemente lembrada a necessidade de uma profunda mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas. Diferentemente do modelo de integração, no qual a ênfase recaía sobre a capacitação do próprio deficiente para fazer face às demandas do meio ao qual viria a ser integrado, na nova perspectiva de trabalho, é de extrema importância a compreensão das atitudes e opiniões de todas as pessoas envolvidas na educação que pretende ser inclusiva.

Os estudos realizados por Martins (1999), com os alunos do ensino fundamental, sobre a perspectiva de estudar na mesma classe com algum aluno deficiente, e por Artioli (1999), com os professores do ensino comum e os do ensino especial, sobre a perspectiva de alunos deficientes estudarem em classes comuns, revelaram pontos de vista relativamente favoráveis por parte desses membros da comunidade escolar. Um outro estudo sobre a mesma temática, realizado com os pais de alunos deficientes que estudavam em classes comuns e com os pais de alunos normais em cujas classes estavam presentes alunos deficientes, indicou pontos de vista favoráveis também dos pais tanto de alunos deficientes quanto de alunos não deficientes (BOSELLI, 2001).

O conceito de atitudes sociais parece adequar-se bastante ao estudo das reações das pessoas face à inclusão. Por ser um assunto atual, relevante e politicamente correto, de um lado, e por envolver valores pessoais profundamente enraizados sobre direitos, normas de convívio social e normalidade, as reações manifestadas face à inclusão certamente possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais. São exatamente os três componentes das atitudes sociais, segundo as várias conceituações.

As atitudes sociais podem ser mensuradas de várias maneiras, destacando-se algumas formas conhecidas de escalas, como a escala Thurstone de intervalos aparentemente iguais, escala Lickert de soma das avaliações, a escala de distância social de Bogardus, escala cumulativa de Guttman e outras (KRECH, CRUTCHFIELD & BALLACHEY, 1969). Destas escalas, a mais amplamente empregada é a de Lickert.

No nosso meio, a escala Lickert tem sido desenvolvida na investigação de atitudes sociais em relação à doença mental (D'AMORIM, 1983; PEDRÃO, AVANCI & MALAGUTI, 2002), morte e suicídio (TORRES, 1986) e eutanásia (FARIA, 1987), e na mensuração da racionalidade/emocionalidade (ASSMAR & RODRIGUES, 1989), das atitudes face à vida (AGATTI, 1990) e do ciúme romântico (RAMOS, YAZAWA & SALAZAR, 1994). Nessas investigações, como tem sido habitual no estudo das atitudes sociais, as escalas foram construídas especificamente para fins da pesquisa em desenvolvimento.

Não há, na área de estudo das atitudes sociais, uma tradição de se construírem instrumentos padronizados, que possam ser utilizados por vários investigadores, como ocorre, por exemplo, na área de estudo de autoconceito e outras noções vizinhas. Isto é mais ou menos natural, considerando que as atitudes sociais se referem a objetos sociais específicos, requerendo uma diversidade enorme de escalas, virtualmente uma para cada objeto social. A temática da inclusão, que se aplica a diferentes categorias sociais, é suficientemente geral para justificar a construção de escala padronizada que possa ser útil em uma ampla variedade de situações.

Ao apontar a necessidade de profundas mudanças de atitudes, quando se discutem as questões relacionadas à implementação de política inclusivista no atendimento educacional às minorias que apresentam necessidades educacionais especiais, defrontamo-nos com um problema metodológico sério. A inexistência de uma escala padronizada de mensuração de atitudes sociais face à inclusão e a pequena ou nenhuma experiência, por parte de muitos dos pesquisadores da área de educação, de construção de instrumentos objetivos e confiáveis de mensuração têm levado os estudiosos a fazerem referência às atitudes de maneira extremamente vaga, superficial e grosseiramente captadas nos relatos verbais de seus entrevistados.

Assim, em consonância com alguns estudos já realizados e outros em desenvolvimento por seus integrantes, o grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*<sup>3</sup> decidiu construir uma escala padronizada de mensuração de atitudes sociais face à inclusão. A construção de instrumento de mensuração confiável certamente poderá contribuir para o desenvolvimento de pesquisas empíricas, altamente necessárias hoje para ultrapassar as discussões meramente opinativas ou baseadas em alguns dogmas, e produzir conhecimentos científicos acerca da realidade social da inclusão.

O grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* vem realizando estudos desde o início de 2001, visando a construção de um instrumento de mensuração de atitudes sociais, que foi denominado Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). A construção da ELASI, que se encontra na sua etapa final,

<sup>3</sup> Este grupo de pesquisa foi constituído em 1995 e encontra-se cadastrado no CNPq desde então. Compõem o grupo, neste momento, dez pesquisadores, seis doutorandos, um mestrando, três alunos de graduação e um bolsista de Apoio Técnico.

obedeceu aos requisitos necessários para a sua validação e padronização. Isto implicou os seguintes objetivos: (1) construção de uma versão preliminar para ser submetida à avaliação inicial, seguida de análise de itens, para a elaboração da versão final; (2) construção da versão final submetida ao estudo empírico e estatístico da fidedignidade e da validade; (3) estudo da generalidade e da estabilidade temporal do fenômeno sob mensuração - as atitudes sociais em relação à inclusão - utilizando-se a versão final da escala, com a fidedignidade e validade asseguradas; e (4) aplicação da versão final da escala a amostras de diferentes populações - em especial, os diferentes segmentos da comunidade escolar - para o estabelecimento de parâmetros populacionais.

O presente texto relata as etapas iniciais de construção da ELASI, desde o levantamento de temas incluídos na versão preliminar da escala até a elaboração da versão final. Posteriormente, esta foi submetida a investigações empíricas para o estudo da sua fidedignidade e validade, da generalidade e estabilidade temporal do fenômeno mensurado, e dos parâmetros populacionais. Esses estudos serão relatados em outros textos.

## 2 LEVANTAMENTO DE TEMAS E ELABORAÇÃO DA VERSÃO PRELIMINAR

Inicialmente, fora definido o *corpus* de literatura especializada de onde foram extraídos exaustivamente todos os temas relacionados à inclusão. Esse *corpus* constituiu-se de: (1) textos publicados na revista *Integração*, nos números 20 e 21, de 1998 e 1999, respectivamente; (2) textos do volume 20, fascículo 1, da revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, de 2000, quando o fascículo foi dedicado à questão da inclusão, publicando os trabalhos vencedores do concurso "Prêmio Helena Antipoff - Educação Inclusiva: Desafios, Limites e Perspectivas", instituído pelo Conselho Federal de Psicologia; e (3) o livro *A Integração de Pessoas com Deficiência*, de Mantoan, publicado em 1997.<sup>4</sup>

Cada texto foi lido por dois integrantes do grupo, que identificaram, independentemente um do outro, os trechos que continham temas relacionados à inclusão. Após a leitura, cada dupla confrontou os trechos identificados. Onde houve discordância, isto é, trecho assinalado por apenas um dos leitores, a dupla discutiu até chegar ao consenso acerca do conteúdo, se continha ou não temas relacionados à inclusão. Os trechos nos quais a dupla acabou concordando que não havia referência ao conceito de inclusão e aqueles nos quais a dupla, após a discussão, não chegou ao consenso foram excluídos da análise seguinte.

Os excertos selecionados foram então submetidos à análise da dupla, que identificou, em tarefas individuais independentes, temas e subtemas contidos

<sup>4</sup> Embora o título da obra se refira à *integração*, na verdade, os capítulos são desenvolvidos essencialmente com base em idéias relacionadas à *inclusão*. Aponte-se também que o grupo preferiu esta obra à na época já conhecida *Inclusão: um guia para educadores*, de Stainback e Stainback, pois aquela traz o ponto de vista de mais de 30 autores brasileiros conhecidos na área da Educação Especial.

neles. Em seguida, foram confrontadas as listas de temas e subtemas identificados, e discutidas as divergências verificadas até chegar ao consenso. Cada dupla elaborou, assim, uma lista de todos os temas e subtemas identificados nas leituras realizadas.

Foram reunidas as listas de todas as duplas, excluindo-se as repetições e procedendo-se a outros ajustes necessários, para produzir um único conjunto de temas e subtemas relacionados à inclusão.

A partir da lista única de temas e subtemas, foram elaborados enunciados que compuseram os itens da versão preliminar da escala. A redação dos enunciados obedeceu à recomendação de ser texto curto, com um único assunto, redigido na forma afirmativa ou negativa, em geral de modo taxativo, acerca de algum aspecto da inclusão. Os enunciados foram lidos e discutidos em reuniões do grupo de pesquisa procedendo às necessárias adequações dos textos. Alguns novos enunciados foram acrescentados até completar o total de 100 itens na versão preliminar da escala.

A versão preliminar da ELASI foi constituída por 100 itens. Cada item foi constituído por um enunciado acompanhado de 5 alternativas: *concordo inteiramente*, *concordo mais ou menos*, *nem concordo nem discordo*, *discordo mais ou menos* e *discordo inteiramente*. A ordem dos enunciados foi randomizada por meio de tábua de números equiprováveis.

Por fim, cada integrante do grupo de pesquisa identificou a valência de cada item, isto é, a favorabilidade ou a desfavorabilidade da atitude nele subentendida. O item foi considerado positivo, se a pessoa que concorda com o enunciado está expressando atitude favorável em relação à inclusão, e negativo, se a concordância com o enunciado implica atitude desfavorável em relação à inclusão. Nesse julgamento, 65 itens foram considerados positivos e 35, negativos.

### 3 ANÁLISE DE ITEM DA VERSÃO PRELIMINAR E CONSTITUIÇÃO DA VERSÃO FINAL

A versão preliminar da ELASI foi aplicada a 266 pessoas de ambos os sexos, sendo 25 estudantes do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) de Andradina, 35 estudantes do CEFAM de Presidente Prudente, 36 estudantes do curso de Fonoaudiologia da UNESP de Marília, 38 estudantes do curso de Pedagogia da UFMT de Rondonópolis, 42 professores de Educação Infantil de Pereira Barreto, 49 professores de Ensino Fundamental de Andradina e 41 alunos da UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) da USC (Universidade do Sagrado Coração) de Bauru.

Preliminarmente, os dados das 266 escalas respondidas foram inseridos em um banco de dados. Foi calculado um escore total para cada respondente. Para tanto, foram atribuídos os valores aos itens, em função da alternativa assinalada, obedecendo ao seguinte critério: nos itens positivos, foi atribuída a nota 5 para a alternativa *concordo inteiramente*, nota 4 à alternativa *concordo mais ou menos*, e assim

por diante até a alternativa *discordo inteiramente*, que recebeu a nota 1; nos itens negativos, o sentido de atribuição dos valores foi invertido, isto é, a nota máxima foi atribuída à alternativa *discordo inteiramente* e a nota mínima, à alternativa *concordo inteiramente*. A somatória das notas obtidas nos itens representa o escore total do indivíduo. Portanto, os escores individuais podem variar de 100 a 500. Os escores totais dos 266 participantes foram utilizados para a análise de itens.

Na construção de uma escala de mensuração de atitudes sociais, uma importante etapa é a de análise de itens. A finalidade desta análise é a de identificar os itens que discriminam bem as diferentes magnitudes do fenômeno sob mensuração. Um procedimento simples de realizar essa análise de itens é 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 a mediana e o outro, por participantes com escores superiores a mediana. Se um item discrimina bem, espera-se que os participantes do grupo abaixo da mediana tenham assinalado mais as alternativas que valem poucos pontos e os participantes do grupo acima da mediana tenham assinalado mais as alternativas que valem mais pontos.

Como um procedimento estatístico a ser utilizado na análise de itens, Rodrigues (1973) indica o uso do *t* de Student para verificar, em cada um dos itens da escala, se os pontos nele obtidos pelos participantes de um grupo diferem significativamente dos de outro grupo. Um outro procedimento comumente empregado é a correlação item-total. Assim, Faria (1987) utilizou o *t* de Student para a análise de item na construção da sua escala de atitudes sociais em relação à eutanásia; Ramos, Yazawa e Salazar (1994) utilizaram o procedimento de correlação item-total na sua escala de ciúme romântico. Assmar e Rodrigues (1989) foram mais cuidadosos e utilizaram tanto o *t* de Student quanto a correlação item-total na construção da sua escala de mensuração da racionalidade/emocionalidade.

O *t* de Student pode ser utilizado sem nenhuma dificuldade para realizar a análise dos 100 itens da versão preliminar da nossa escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, a ELASI. A correlação item-total apresenta um problema: há uma quantidade excessiva de observações empatadas. Em vista disso e com a preocupação de realizar uma análise a mais rigorosa possível, decidimos utilizar também o  $c^2$ , tendo por base o raciocínio de que, num item que discrimina bem as atitudes sociais, devem ser assinaladas mais alternativas que valem 1 ou 2 pontos e menos as que valem 4 ou 5 pontos, no grupo abaixo da mediana, ao passo que, no grupo acima da mediana, deve ocorrer o inverso.

Para proceder a essa análise de itens, foram calculados os escores individuais de todos os participantes e a mediana, para que fossem constituídos o grupo abaixo da mediana e o grupo acima da mediana. Os escores individuais variaram de 128 a 478, com a mediana de 422.<sup>5</sup> Com a devida partição da amostra em dois subgrupos, foram calculados o *t* de Student e o  $c^2$  para cada um dos 100 itens da versão preliminar da escala.



Com o *t de Students*, foram identificados 82 itens que discriminam bem as atitudes sociais em relação à inclusão. Nesses itens, os escores obtidos por participantes do grupo acima da mediana foram significativamente maiores que aqueles obtidos pelos integrantes do grupo abaixo da mediana ( $p < 0,05$ ). Já com o  $c^2$ , 52 itens foram identificados como tendo uma boa capacidade discriminativa. Nesses itens, houve, no grupo acima da mediana, proporcionalmente mais participantes que assinalaram alternativas de 4 ou 5 pontos e menos as de 1 ou 2 pontos, comparativamente ao grupo abaixo da mediana.

Todos os 52 itens que discriminam bem segundo  $c^2$  discriminam também segundo *t de Student*. Além desses, há outros 30 itens que, segundo o *t de Student*, discriminam suficientemente bem para serem incluídos numa eventual versão definitiva da escala. Apenas 18 itens foram identificados como tendo capacidade discriminativa insuficiente para serem incluídos na versão final. A maioria desses 18 itens apontados na análise como sendo de baixa capacidade discriminativa obteve o valor de *t* muito abaixo do valor crítico para o nível de significância de 5%.

Em face dos resultados obtidos na análise de itens da versão preliminar, decidimos construir duas formas equivalentes de ELASI, a forma A (ELASI-A) e a forma B (ELASI-B). Inicialmente, foram sorteados aleatoriamente os 52 itens cuja capacidade discriminativa fora evidenciada tanto pelo  $c^2$  quanto pelo *t de Student*, ficando cada forma com 26 itens. Quatro itens adicionais foram sorteados para cada forma para completar 30 itens.<sup>6</sup> Dentre os itens cuja capacidade discriminativa fora evidenciada apenas pela análise do *t de Student*, oito itens que tinham os maiores valores de  $c^2$  foram selecionados para serem sorteados entre as duas formas da escala. Os sorteios foram feitos de maneira a assegurar que em cada forma houvesse 15 itens positivos e 15 itens negativos.

Decidiu-se também incluir itens para compor uma escala de mentira nas duas formas da ELASI. A escala de mentira se destina a identificar a tendência a falsificar as respostas e pode ser usada para excluir das amostras os participantes que obtivessem nela escores altos (ROSAMILHA, 1971). Na verdade, podem existir outras razões para algum participante apresentar escore alto em uma escala de mentira, tais como a falta de seriedade na realização da tarefa, a fadiga, a desatenção, a não compreensão da tarefa envolvida no questionário, etc. (OMOTE, 1984).

Dentre os 18 itens que demonstraram não possuir capacidade discriminativa necessária, tanto na análise de  $c^2$  quanto na de *t de Student*, foram selecionados dez itens que estavam mais distantes da região de significância estatística, isto é, aqueles com os menores valores de *t*. Esses itens foram sorteados

<sup>5</sup> Alguns participantes obtiveram escores muito baixos em função da ocorrência de uma certa quantidade de respostas inválidas (por exemplo, assinalar duas ou mais alternativas) ou respostas em branco.

<sup>6</sup> Ward (1974) observa que a maioria das escalas Lickert de mensuração de atitudes sociais tem pelo menos 15 itens e considera que o "tamanho ideal para a maioria dos objetivos é duas ou três vezes esse número" (p. 322).

para comporem, em cada forma da ELASI, a escala de mentira com cinco itens. Os itens da escala de mentira têm valores de  $t$  menores que 1,00 para graus de liberdade altos, pois foram 266 respondentes, e os valores de  $p$  maiores que 0,32.

Assim, a versão final da ELASI-A e a da ELASI-B contém cada uma 35 itens, dos quais 30 destinam-se à mensuração das atitudes sociais em relação à inclusão e 5 compõem a escala de mentira. A ordem desses itens está inteiramente randomizada. Dos 30 itens relativos às atitudes sociais, 15 são positivos, isto é, o enunciado é redigido de tal maneira a expressar atitudes favoráveis à inclusão se a resposta for de concordância; outros 15 itens são negativos, isto é, a concordância com o enunciado expressa atitudes desfavoráveis à inclusão.<sup>7</sup>

A aplicação da ELASI pode ser individual ou coletiva, com a presença de um responsável, porém a escala é auto-aplicável, dispensando em geral qualquer esclarecimento sobre a tarefa a ser executada pelo respondente.

Para calcular o escore total de cada participante, devem ser inicialmente atribuídos pontos aos itens. Cada item recebe ponto variando de 1 a 5, em função da alternativa assinalada e do enunciado. Para itens positivos, a alternativa *concordo inteiramente* vale 5 pontos, a alternativa *concordo mais ou menos* vale 4 pontos, a alternativa *nem concordo nem discordo* vale 3 pontos, a alternativa *discordo mais ou menos* vale 2 pontos e a alternativa *discordo totalmente* vale 1 ponto. Para os itens negativos, os pontos são atribuídos no sentido inverso, isto é, 1 ponto para *concordo inteiramente* até 5 pontos para *discordo inteiramente*. O escore total de cada participante é a soma dos pontos obtidos nos 30 itens relativos às atitudes sociais. Portanto, os escores individuais podem variar de 30 a 150.

A escala de mentira é composta por cinco itens, cujas respostas esperadas são as alternativas de concordância total ou parcial. A sua pontuação é de 0 para as alternativas *a* ou *b* e 1 para as alternativas *d* ou *e*. O escore da escala de mentira é a soma dos pontos obtidos nos cinco itens. Portanto, pode variar de 0 a 5. Os escores da escala de mentira podem ser utilizados tanto para excluir os respondentes que obtêm acima de um certo valor quanto apenas para instruir o relatório da pesquisa, informando os escores obtidos pelos participantes da pesquisa na escala de mentira, para que cada leitor faça a sua interpretação dos dados da pesquisa.

<sup>7</sup> Apenas a título de ilustração, transcrevem-se a seguir enunciados de alguns itens: "Deve ser assegurado o convívio de alunos deficientes e não deficientes na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola" (item positivo); "Colocar alunos deficientes em classes regulares prejudica a aprendizagem dos alunos normais" (item negativo); "O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei" (item da escala de mentira); "No universo de pessoas diferentes, o tratamento não pode ser uniformizado" (item não incluído na versão final).

#### **4 VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DA ELASI**

As duas formas da versão final da ELASI precisam ser submetidas a estudos para verificar a sua fidedignidade e validade. Como qualquer instrumento de mensuração, a ELASI-A e ELASI-B precisam ser fidedignas e válidas, isto é, precisam apresentar medidas consistentes e demonstrar que medem aquilo que pretendem medir.

Para avaliar a fidedignidade, utiliza-se o método de teste-reteste, no qual a escala é aplicada e reaplicada a uma mesma amostra, com algum tempo de intervalo, comparando-se as duas medidas obtidas. Utiliza-se também o método das metades, no qual as medidas obtidas com uma metade da escala são comparadas com aquelas obtidas da outra metade na mesma amostra. Como há duas formas paralelas da escala, estatisticamente equivalentes, é utilizado um terceiro método que é o de formas equivalentes, no qual as medidas obtidas numa forma são comparadas com as da outra forma.

Para avaliar a validade, cada forma da escala é aplicada a dois grupos de pessoas que têm indícios confiáveis de que apresentam atitudes nitidamente diferentes em relação à inclusão. É também aplicada a escala a um grupo de pessoas antes e depois de uma intervenção realizada com o propósito de modificar as atitudes em relação à inclusão. Essa intervenção pode ser na forma de um curso breve sobre a inclusão.

Esses métodos de estudo da fidedignidade e da validade são indicados no grande clássico de Krech, Crutchfield e Ballachey (1969) e alguns também por Rodrigues (1973) e Ward (1974). Os estudos relativos à fidedignidade e validade da ELASI-A e ELASI-B já estão concluídos e os respectivos relatos estão em preparação.

Na busca de padronização de procedimento de aplicação e avaliação da escala e com a preocupação de facilitar a interpretação dos resultados obtidos da ELASI, outros estudos são realizados, alguns já concluídos e outros em andamento.

Dada a atualidade e ampla generalidade da temática da inclusão, pode-se considerar que diferentes segmentos da população, sobretudo aqueles direta ou indiretamente envolvidos com a educação e saúde das minorias, podem ter as atitudes sociais em relação à inclusão já formadas. Mais ainda, as atitudes sociais desses diferentes segmentos podem apresentar ampla variação em termos do grau de favorabilidade ou desfavorabilidade. Assim, há especial interesse em estabelecer alguns parâmetros estatísticos das medidas obtidas de amostras de diferentes populações. Tais parâmetros podem ser indicados por estatísticas como a mediana e quartis. Esses parâmetros podem ser úteis nos estudos futuros, seja de pesquisa seja de intervenção, especialmente no sentido de localizar as medidas de indivíduos específicos em relação aos grupos sociais a que pertencem.

Já foram estabelecidos os parâmetros estatísticos dos escores da ELASI-A e ELASI-B em relação a várias amostras de pessoas, tais como professores de Educação Infantil, de Ensino Fundamental Ciclo I, Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, e estudantes do CEFAM e dos cursos universitários de Pedagogia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Direito e Jornalismo. O relato se encontra em preparação e outras amostras poderão ainda ser estudadas no futuro.

Embora não faça parte propriamente do processo de construção de um instrumento de mensuração, é importante verificar em que extensão o fenômeno sob mensuração apresenta generalidade e estabilidade temporal. Se o fenômeno sob estudo - atitudes em relação à inclusão - é localizado em algum grupo muito específico, o interesse em estudá-lo pode não ser tão grande quanto se fosse amplamente apresentado por uma variedade de grupos de pessoas. A questão da inclusão das minorias é uma preocupação bastante presente em vários segmentos da população e portanto acredita-se que as atitudes em relação à inclusão apresentem uma ampla generalidade. Para o estudo da generalidade, a escala é aplicada a amostras de pessoas que apresentam diferenças que podem ser relevantes, com relação à inclusão e às minorias em geral. Na verdade, o estudo da generalidade caminha junto com o de parâmetros populacionais.

É igualmente importante verificar se o fenômeno sob mensuração apresenta uma certa estabilidade temporal. As atitudes em relação à inclusão não devem modificar-se tão rapidamente, a não ser sob condições especiais, por exemplo, de intervenção que visa à mudança delas. Para o estudo da estabilidade temporal, a escala é reaplicada às mesmas amostras a que a escala já foi aplicada anteriormente, depois de decorrido um certo intervalo de tempo. Neste momento, estamos encerrando a coleta de dados da estabilidade temporal e o relatório será preparado oportunamente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão, nas suas duas formas equivalentes, ELASI-A e ELASI-B, iniciou-se em 2001 e caminhou lentamente em razão de duas características do desenvolvimento desse trabalho. Em primeiro lugar, evidentemente há todo o interesse em construir um instrumento de mensuração que seja o mais confiável possível e de uso fácil tanto na sua aplicação quanto na análise dos dados coletados. Tal preocupação demandou a realização de várias etapas brevemente descritas no presente texto. O desenvolvimento de algumas das etapas principais será objeto de outros textos, pois requerem a fundamentação e a descrição detalhadas, além de resultados específicos a serem apresentados, analisados e discutidos.

A segunda razão para o percurso relativamente longo na construção da escala está relacionada ao nosso interesse na formação e capacitação de novos pesquisadores, em especial os alunos de graduação e de pós-graduação que participam do grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*, por meio da realização

de projeto coletivo e integrado de pesquisa. Em razão desse propósito, nas diferentes etapas de desenvolvimento do trabalho, foram adotados cuidados metodológicos redobrados e ampliadas as alternativas de execução delas, para que se constituíssem em oportunidades ímpares para o exercício de raciocínio rigoroso. Assim, foi trilhado o caminho lentamente para que os integrantes do grupo de pesquisa pudessem participar *pari passu* das principais etapas de construção, validação e padronização de um instrumento de mensuração. Das leituras iniciais de textos até a elaboração das duas versões, todos os integrantes participaram diretamente. Para a realização de diversos estudos subseqüentes para a validação e padronização da ELASI-A e ELASI-B, foram constituídos grupos menores, mas o seu desenvolvimento, desde a metodologia até a apreciação dos resultados, está sendo acompanhado pelo grupo todo.

Na análise de itens, utilizamos um procedimento não convencional, comparando a ocorrência de assinalamento de alternativas que valem 4 ou 5 pontos (alternativas *a* e *b* nos itens positivos e alternativas *d* e *e* nos itens negativos) e de alternativas que valem 1 ou 2 pontos (alternativas *a* e *b* nos itens negativos e alternativas *d* e *e* nos itens positivos) nos grupos acima da mediana e abaixo da mediana (a amostra total de 266 respondentes foi dividida em dois grupos em função da mediana dos escores individuais). A intenção, ao utilizar esse procedimento adicional, era tanto de assegurar maior segurança com relação à capacidade discriminativa dos itens incluídos na versão final da escala quanto de ensinar aos integrantes do grupo de pesquisa uma oportunidade adicional de compreensão das razões da análise de itens, já que o conceito de  $c^2$  e as operações envolvidas no seu cálculo eram um pouco mais familiares que os do *t* de Student para os membros do grupo de pesquisa.

Como estávamos intuindo desde o início, a análise de item com o uso do  $c^2$  é mais rigorosa que o *t* de Student. Usando o  $c^2$ , 52 itens do total de 100 foram identificados como tendo uma boa capacidade discriminativa, isto é, houve significativamente mais ocorrência de assinalamento de alternativas que valem 4 ou 5 pontos e menos alternativas que valem 1 ou 2 pontos no grupo acima da mediana, comparativamente ao grupo abaixo da mediana. Já com o *t* de Student, 82 itens foram considerados adequados para discriminar as atitudes de pessoas mais favoráveis à inclusão das atitudes de pessoas menos favoráveis à inclusão. Aqueles 52 itens foram considerados adequados também na análise feita com o *t* de Student, com os valores de *p* virtualmente igual a zero. Nas duas formas da versão final, todos esses 52 itens estão incluídos, acrescidos de 8 itens cuja capacidade discriminativa foi considerada adequada apenas no *t* de Student.

Tendo a ELASI-A e a ELASI-B sido construídas nessas condições, está assegurada, em princípio, a capacidade de detectar as diferenças na magnitude da favorabilidade ou desfavorabilidade das atitudes sociais em relação à inclusão. A equivalência entre as duas formas também está assegurada estatisticamente. Entretanto, somente o seu uso, com a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, em diferentes situações e de diferentes amostras de pessoas, irá confirmar

a sua efetiva utilidade e confiabilidade. Os textos nos quais serão relatadas as demais etapas da validação e padronização da ELASI apresentarão algumas das evidências nessa direção. A escala também está sendo empregada em algumas outras pesquisas e aguardamos com muita expectativa os seus resultados.

## 6 REFERÊNCIAS

- AGATTI, A. P. R. Atitudes face à vida em quatro grupos etários - um estudo preliminar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 42, n. 1, p. 105-114, 1990.
- ARTIOLI, A. L. *A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista do professor*. 1999. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- ASSMAR, E. M. L.; RODRIGUES, A. Uma escala para medir racionalidade/emocionalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 41, n. 2, p. 22-28, 1989.
- BOSELLI, L. R. V. *A opinião de pais acerca do ensino inclusivo de alunos deficientes*. 2001. 92 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- D'AMORIM, M. A. Atitudes de uma comunidade em relação à doença mental. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 35, n. 1, p. 68-77, 1983.
- FARIA, Y. S. Relação entre atitude sobre eutanásia e crenças religiosas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 39, n. 3, p. 57-71, 1987.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. *O Indivíduo na Sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- MANTOAN, M. T. E. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- MARTINS, G. A. H. *A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- OMOTE, S. *Estereótipos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes*. 1984. 262f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*. Revista do Curso de Pedagogia da UFSC, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.
- PEDRÃO, L. J.; AVANCI, R. C.; MALAGUTI, S. E. Perfil das atitudes de alunos do curso de enfermagem frente à doença mental, antes da influência da instrução acadêmica, proveniente de disciplinas de área específica. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 2002, v.10, n.6, p.794-799, 2002.
- POWER-deFUR, L. A., ORELOVE, F. P. Inclusive education: The past, present, and future. In Poweer-deFur, L. A., Orelove, F. P. *Inclusive Education: Practical Implementarion of the Least Restrictive Environment*. Gaithersburg, Maryland: Aspen Publication, 1997, p. 1-14.

RAMOS, A. L. M.; YAZAWA, S. A. K.; SALAZAR, A. F. Desenvolvimento de uma escala de ciúme romântico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 10, n. 3, p. 439-451, 1994.

RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

ROSAMILHA, N. *Psicologia da Ansiedade Infantil*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1971.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, v. 51, p. 102-111, 1984.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRES, W. C. Relação entre religiosidade, medo da morte e atitude frente ao suicídio. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 38, n. 4, p. 3-23, 1986.

WARD, C. D. *Psicologia Social Experimental*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

---

Recebido em 24/11/2004

Reformulado em 06/04/2005

Aceito em 25/04/2005

*OMOTE, S.*