

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o olhar das crianças*

THE SOCIAL REPRESENTATION ABOUT HANDICAPPED STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION: the view of children

Karina Mendonça Vasconcellos**

Maria de Fátima Souza Santos***

Angela Maria Oliveira Almeida****

Resumo

Historicamente excluídas, as pessoas com deficiência vêm sendo socialmente inseridas por meio de novas normas orientadas por princípios igualitários. A Teoria das Representações Sociais, que estuda como o senso comum constrói “teorias” sobre objetos relevantes, foi utilizada para responder como essa conjuntura afeta social e psicologicamente as crianças nas escolas inclusivas. Utilizamos uma abordagem plurimetodológica com associações livres, desenhos e grupos focais para estudar as representações sociais sobre o colega com deficiência compartilhadas por 39 crianças de turmas de terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do Recife. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e do *software* EVOC e os resultados evidenciam que as crianças com deficiência são vistas como pessoas limitadas por uma falta ou incapacidade permanente ou passageira; aprendem de forma diferente das demais e atrapalham as aulas; necessitam de cuidado e proteção; são autorizadas a participar do grupo, sem constituir parte dele. O grupo parece estar delineando os contornos da alteridade, evidenciando uma representação em construção.

Palavras-chave: Representação social. Inclusão escolar. Pessoas com deficiência.

Abstract

Historically excluded, handicapped people have been socially included through new standards guided by egalitarian principles. The Social Representation Theory, which studies how the common sense builds “theories” about relevant objects, was used to answer how this situation affects children socially and psychologically in inclusive schools. We use a multimethodological approach with free associations, drawings and focus groups to study the social representations of 39 third and fourth-grade students about their handicapped colleagues, all the children being from a state school in Recife, Pernambuco. The data were submitted to content analysis and analysis using the EVOC software, and the results indicate that handicapped children are seen as people limited by a temporary or permanent shortage or disability; they learn differently from others and disrupt classes; they require constant care and protection; they are allowed to join the group, but not to be part of it. The group seems to be outlining the contours of otherness, which shows a representation under construction.

Keywords: Social Inclusion. Social Representation. Handicapped People.

Introdução

A exclusão das pessoas desviantes da norma padrão sempre teve meios legítimos de existência. Esses indivíduos eram afastados do convívio com os “normais” e representados pela sociedade de forma supersticiosa e pejorativa (VIZIM, 2003). Não obstante, estamos diante de um período de conturbadas mudanças sociais originadas no bojo

dos movimentos de proteção aos direitos humanos, que acarretaram políticas de inclusão social e campanhas de valorização da diversidade. Nessa nova conjuntura, o projeto da escola inclusiva pressupõe que o acesso de todos à educação é um importante meio para garantir a equidade de direitos e reduzir as diferenças sociais fundadas na exclusão de grupos minoritários. Nossas escolas têm se tornado, desde então, um *locus* privilegiado de encontros de múltiplas alteridades e as crianças encontram-se diante da imposição da convivência com um grupo historicamente excluído: as pessoas com deficiência. Perguntamo-nos, então: O que acontece nos planos psicológico e social, no encontro das crianças com os colegas com deficiência? Quais os sentidos construídos para possibilitar a convivência com esse grupo?

Os critérios de normalidade, assim como os sentidos atribuídos aos desviantes da norma e às

* Apoio: CAPES

** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações na Universidade de Brasília (UNB). E-mail: karina_kmv@yahoo.com.br

*** Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, no Departamento de Psicologia. Bolsista de produtividade do CNPq E-mail: mfsantos@ufpe.br

**** Pesquisadora colaboradora sênior do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Bolsista de produtividade do CNPq. E-mail: aalmeida@unb.br

práticas a eles destinadas, são frutos de construções políticas e históricas. Pode-se constatar uma grande fluidez nos sentidos atribuídos ao que seria “ter uma deficiência”, bem como nas atribuições de causas, características e nas práticas destinadas a essas pessoas. Desde a Antiguidade até a Era Cristã, as práticas de abandono ou extermínio eram frequentes e legítimas, a igreja considerava as pessoas com deficiência como demoníacas, justificando sua tutela e clausura, além das práticas de exorcismo, punição e tortura (VIZIM, 2003). Essas pessoas também poderiam ser consideradas “divinas”, o que as inseria no registro da ambivalência caridade/castigo. Segundo Silva e Dessen (2001), a revolução burguesa do século XV, somada ao avanço da medicina, acarretou transformações marcadas por dispositivos médicos e econômicos, sendo as pessoas com deficiência estigmatizadas como economicamente improdutivas e/ou doentes. Reduziram-se os preconceitos morais e religiosos, mas o lugar ocupado na sociedade por essas pessoas tornou-se mais claro e rígido. No século XVII, ampliou-se a concepção de respeito ao “deficiente”, o qual passou a receber atendimento em diferentes instituições filantrópicas assistenciais. Apenas no século XIX se inicia a busca pela redução da segregação (DECHICHI, 2001), quando se vê o ingresso das crianças com deficiência em escolas especiais ou em classes especiais dentro das escolas regulares. Há, ainda, uma multiplicação dos modelos explicativos, que passaram a coexistir: metafísico, médico, educacional, social, entre outros (SILVA; DESSEN, 2001).

Quando, no século XIX, o mundo já via o oferecimento de serviços especializados e o esforço de integração social, no Brasil a preocupação com a classificação e a educação era praticamente inexistente até meados do século XX (DECHICHI, 2001). No país, uma suposta educação para as pessoas com deficiência foi iniciada no fim do Período Imperial, em instituições médico-pedagógicas com preocupações eugênicas e higienizadoras. Assim, a educação acabou esvaziada pela prevalência de atendimentos clínicos de caráter filantrópico, voltados para habilidades da vida diária, em detrimento do conhecimento e da formação política e profissional. Isso contribuiu para a ainda presente autoridade médica sobre a educação e para a confluência entre deficiência e doença (VIZIM, 2003).

Historicamente, a deficiência tem sido vinculada a outros problemas sociais, como a pobreza. A Organização das Nações Unidas (ONU) estimou em 2006 que as pessoas com deficiência correspondiam a 10% da população mundial, ou seja, 600 milhões de pessoas. Destas, 400 milhões viviam em países em desenvolvimento, sendo 79 milhões na América Latina e Caribe e 24 milhões só no Brasil. E, ainda, 82% de todas as pessoas com deficiência do mundo viviam abaixo da linha da pobreza (CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE, 2006).

A fim de combater essa realidade, os movimentos políticos no país são fortalecidos, principalmente a partir da década de 1980, quando se vê a promulgação de leis inclusivas. Diversos artigos da Constituição Federal (BRASIL, 1988) passaram a proibir a discriminação e responsabilizar o Estado pela prestação de serviços de saúde e reabilitação e pela proteção e integração social das pessoas com deficiência. Incorporando essa ideia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) define a Educação Especial como uma modalidade educacional que deve ser oferecida às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, mas prevê a prestação de serviços de apoio especializado em função das condições específicas dos alunos.

Essas normas vêm sendo paulatinamente adotadas no Brasil. De acordo com o Censo Escolar de 2005 (INEP, 2006), no Brasil, a maioria dos alunos de Ensino Fundamental com deficiência estava matriculada na educação regular (216.548 em ensino regular e 202.761 em instituições especiais). No entanto, esse quadro se inverte no que se refere ao Estado de Pernambuco, onde a maioria das pessoas com deficiência ainda se encontra nas turmas especiais (4.264 alunos incluídos no ensino regular e 7.169 em educação especial no estado).

A LDB garante aos educandos com deficiência o emprego de currículos, métodos e técnicas adaptadas, terminalidade específica, educação para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios de programas sociais. Vê-se, então, que incluir como determina a lei é muito mais amplo que apenas aceitar a presença da criança na escola regular. Implica uma efetiva mudança de concepções e práticas de todos os envolvidos com a educação. Segundo Mantoan (1997), a inclusão seria uma forma de inserção mais radical que a simples adaptação da criança ao sistema escolar; este é que deve se adaptar às particularidades de todos os seus alunos. A proposta da escola inclusiva se estende a qualquer minoria e compreenderia, então, uma “escola ressignificada em suas funções políticas e sociais e em suas práticas pedagógicas para garantir a aprendizagem e a participação de qualquer aprendiz” (CARVALHO, 2004, p. 16).

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é um tema que começou a ser enfatizado na academia apenas nas últimas décadas, mas nota-se um crescente interesse pelo assunto. Entre 1990 e 2006, foram publicadas cerca de 150 teses e dissertações sobre o tema no portal da CAPES. A grande maioria é proveniente da área de Educação e aborda as técnicas pedagógicas, os procedimentos, as opiniões sobre a inclusão e as dificuldades enfrentadas, principalmente pela ótica dos professores. As concepções sobre a pessoa com deficiência ainda

constituem um tema relativamente negligenciado; as crianças são apenas objetos de pesquisa e muito raramente são tomadas como sujeitos. Uma exceção é o trabalho de Baleotti (2001), que destaca a opinião do aluno com deficiência sobre a inclusão. Esse aluno aponta como único problema as barreiras arquitetônicas e como ponto positivo, a relação com os colegas. A pesquisa de Tonini (2001) corrobora esses dados, concluindo que os alunos incluídos não são rejeitados pelos demais. Já Batista e Enumo (2004) se contrapõem a esse resultado, ao afirmarem que os alunos com deficiência são mais rejeitados e menos aceitos que os demais. Vale salientar que, apesar da relevância dessa questão, não foi encontrado nenhum trabalho que discutisse a concepção dos educandos a respeito do aluno com deficiência. Parece que se está insistindo na discussão sobre o processo de inclusão em si, mas não sobre o que está subjacente a ele: entender o que as crianças pensam sobre aqueles alunos incluídos e como se sentem diante deles. Nesse caso, a Teoria das Representações Sociais (TRS) nos pareceu um instrumental teórico útil e consistente para a abordagem do fenômeno em questão.

As representações sociais (RS) consistem em um conjunto de valores, noções e práticas que permitem ao indivíduo o controle do meio social e material e a sua orientação nesse meio, além de assegurar a comunicação social por propor um código compartilhado pelos membros de uma comunidade, possibilitando trocas sociais (MOSCOVICI, 1986). Uma representação social é construída a partir de informações recebidas do objeto, ou sobre o objeto, formando uma matriz cognitiva que permite compreender e agir sobre ele (SANTOS, 2005). A partir dessas informações, dois processos que compreendem a articulação entre atividade cognitiva, mobilizações afetivas e as condições sociais compõem a representação: a **objetivação** e a **ancoragem**. A objetivação implica a construção seletiva, a descontextualização e a naturalização, por meio das quais apenas alguns elementos do objeto são filtrados e retidos, e as características socialmente atribuídas ao objeto passam a ser consideradas inerentes a ele, dando-lhe concretude. A ancoragem, por sua vez, refere-se à assimilação do novo elemento num sistema de categorias familiares mediante alguns ajustes. O objeto é integrado num sistema de valores, denominado e classificado de acordo com a sua inserção social (ALMEIDA, 2005).

As crianças nascem em um mundo já estruturado pelas representações sociais de sua comunidade e apropriar-se dessa estrutura de pensamento lhes garante um lugar como participantes funcionais nas relações e práticas sociais (DUVEEN, 1995). Estudar a ontogênese das representações sociais é abordar como essas representações são construídas pelos indivíduos no processo de elaboração

de suas identidades e implica conhecer como uma tomada de posição se inscreve no desenvolvimento do indivíduo. Investigar esse duplo processo de apropriação/criação seria, portanto, uma importante forma de compreender como as crianças pensam e agem em relação aos colegas com deficiência.

Duveen (1998) considera que, no processo de construção do mundo pela criança, o eu, o objeto e o outro se constituem de forma interdependente. Ele afirma que o mundo a que a criança tem acesso é um mundo articulado em torno das diferenças, e que as valorizações dessas diferenças estruturam e influenciam as representações a serem construídas por ela. De tal maneira, as representações precederiam as identidades, as quais só tomariam forma a partir da entrada da criança no mundo de representações. Para o autor, a própria categoria de pessoa e a identidade de si são produtos de um sistema representacional. A identidade é, então, compreendida como uma luta pelo reconhecimento que implica a construção da alteridade. Dessa forma, a identidade e o eu, entendido como diferenciação do outro, são construções da diferença.

Almeida (2005) esclarece que estudar as RS é investigar: **o que pensam** os indivíduos acerca de determinado objeto (natureza ou conteúdo da RS), **por que pensam** (funções assumidas pela RS no universo cognitivo e social) e **como pensam** (processos e mecanismos individuais e sociais de construção e gênese do conteúdo). Seria interessante destacar ainda as **relações entre o que fazem e o que pensam** (como se relacionam as representações e práticas sociais).

Utilizaremos a Abordagem Estrutural de Abric (1994) para estudar como os conteúdos da representação da criança com deficiência são organizados em torno dos Sistemas Central e Periférico. No Núcleo Central estariam os elementos mais estáveis, consensuais, históricos e arraigados. São poucos elementos mais resistentes à mudança, unificadores e estabilizadores da representação, têm função geradora e organizadora e comportam a "imagem" do objeto. Já o Sistema Periférico comporta maiores especificidades do objeto, seus elementos são mais concretos e podem denotar diferenças entre subgrupos. São elementos mais maleáveis e mutáveis e protegem o núcleo quando ameaçado, servindo como "para-choque" da representação. Essa configuração permite que as representações sejam ao mesmo tempo estáveis e instáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e comportem diferenças individuais (ABRIC, 1994; SANTOS, 2005).

Dessa forma, estudar as teorias do senso-comum, ou as Representações Sociais (RS), a respeito da pessoa com deficiência possibilita o acesso aos sentidos que circulam em torno do fenômeno, uma análise de como esses sentidos

são construídos e organizados, e permite, ainda, a reflexão sobre como as pessoas se relacionam e constroem a realidade a partir de tais sentidos. Essas questões serão aqui trabalhadas com o objetivo de compreender quais são as representações sociais da pessoa com deficiência (na imagem do aluno ou colega), construídas por alunos de turmas regulares que tenham crianças com deficiência entre seus pares.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 39 alunos provenientes de duas turmas de terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual do Recife. A escola foi escolhida por ser uma das poucas instituições públicas de ensino consideradas “inclusivas” no Recife. As turmas selecionadas foram aquelas que acolhiam crianças com diferentes tipos de deficiência. Em uma das turmas, havia uma criança com surdez, uma com baixa visão e uma aluna diagnosticada com deficiência mental. Na outra, existia uma criança com baixa visão e uma cega. Todos os alunos de ambas as turmas foram convidados a participar, mas só integraram a pesquisa aqueles cujos pais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, e que expressaram vontade própria de fazer parte da pesquisa. A pesquisa foi dividida em duas fases com procedimentos específicos. Na primeira fase participaram 39 crianças, 21 meninas e 18 meninos com idades entre 7 e 10 anos. Para a segunda fase, foi realizado o sorteio de 16 crianças entre as 39 que participaram da fase anterior, ficando um total de 9 meninas e 7 meninos com idades entre 7 e 9 anos. Esse número foi determinado com vistas a compor uma quantidade de grupos focais que fornecesse resultados consistentes para o objetivo da pesquisa e, ao mesmo tempo, fossem passíveis de ser analisados com profundidade no tempo disponível para a mesma. A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco.

Instrumentos e procedimentos - Fase 1

Utilizou-se a técnica de Associação Livre (ABRIC, 2003), que consiste em solicitar ao participante as primeiras palavras ou expressões que lhe vierem à mente a respeito de algumas palavras ou expressões indutoras (neste caso: aluno, colega, aluno deficiente e colega deficiente). Essa técnica foi adotada por permitir um rápido e fácil contato com o universo semântico do objeto estudado e

possibilitar a apreensão de elementos que seriam mascarados em produções discursivas menos espontâneas e mais racionalizados (ABRIC, 2000). Na mesma sessão, também solicitamos que as crianças desenhassem sobre os seguintes temas, em ordens alternadas: aluno, aluno com deficiência, colega e colega com deficiência. Optou-se por utilizar desenhos por constituírem uma técnica projetiva em que as crianças são capazes de expressar suas vivências, opiniões e sentimentos de forma espontânea e lúdica. Além disso, os desenhos possibilitam o contato com uma dimensão figurativa e imagética da representação, a qual seria expressa pelas crianças mais facilmente de forma gráfica do que oral.

Os encontros eram individuais e duravam cerca de 20 minutos. No primeiro momento era realizada a Associação Livre e, no segundo, a confecção de dois desenhos. A técnica de associação livre era proposta em termos de brincadeira, na qual cada um, criança e pesquisadora, proporia estímulos indutores enquanto o outro teria que dizer o máximo de palavras que conseguisse num total de 30 segundos cronometrados. As respostas seriam contadas e quem dissesse mais palavras em cada etapa ganharia um bombom. Era realizado um total de seis etapas com cada criança. Além das expressões indutoras eram utilizados estímulos neutros para facilitar a entrada na brincadeira. Posteriormente, os alunos eram convidados a confeccionar um desenho em dois minutos. Em seguida, a pesquisadora perguntava aos alunos: “Me explica teu desenho? Quem são essas pessoas? O que elas estão fazendo? Onde elas estão?” Após a explicação, era solicitado que o aluno fizesse um outro desenho no lado inverso do mesmo papel. Cada aluno desenhava o “aluno” e o “aluno deficiente”, ou o “colega” e o “colega deficiente”, variando a ordem dos estímulos. No total, foram realizados 74 desenhos por 37 crianças.

As palavras evocadas pelos alunos na Associação Livre foram transcritas no programa Excel e analisadas por meio do *software* EVOC. Esse *software* calcula a frequência e a ordem de evocação de cada expressão citada, nos oferecendo uma estrutura dividida em quatro quadrantes: 1- palavras com alta frequência e alta importância; 2- palavras com alta frequência e baixa importância; 3 - baixa frequência e alta importância; 4 - baixa frequência e pouca importância. Tais dados foram analisados com base na Abordagem Estrutural de Abric (1994).

Com os desenhos, foi realizada uma análise de conteúdo, a partir da qual foi construída uma grade de categorias de análise organizadas em seis eixos temáticos: pessoas representadas; elementos gráficos/conteúdos de cenário; ações realizadas; expressões faciais; tipos de deficiência; objetos significativos. Além da pesquisadora, foram

utilizados dois juízes no preenchimento das grades de análise. Posteriormente foi realizada uma análise comparativa entre os dois desenhos de cada participante, buscando-se apreender aspectos que se destacavam e se diferenciavam entre ambas as produções.

Instrumentos e procedimentos - Fase 2

Foram realizados quatro grupos focais, nos quais utilizamos um roteiro que continha o início de uma história a ser completada pelas crianças numa atividade de construção coletiva de história. O texto inicial tratava de uma criança que ia à escola e os participantes deveriam contar o que acontecia a partir de então. A pesquisadora começava a história e indicava aleatoriamente quem deveria continuar. Findado o tempo de 30 segundos cronometrados, era apontada outra criança para dar continuidade, até que cada uma delas falasse duas vezes.

Para dois grupos era dito que a personagem possuía alguma deficiência. Para os outros dois não se dava essa informação. A retirada do fator deficiência foi realizada com o objetivo de utilizarmos essas histórias como parâmetro de comparação com as demais, para que pudéssemos compreender se esse fator provocava diferenças na produção das crianças. A opção por esse procedimento se deu por se tratar de uma atividade lúdica e coletiva, na qual, por meio da descrição da rotina e das atividades do personagem, as crianças falariam sem perceber sobre como elas pensam que é a vida de uma criança com deficiência na escola. Além dessa atividade, o roteiro dos grupos constava ainda de pontos referentes a três eixos de investigação: 1- o que/como é uma pessoa com deficiência; 2- experiência/ práticas sociais com colegas com deficiência; 3- opinião sobre a inclusão desses alunos.

A escolha da técnica de grupo focal se justifica por estimular os participantes a falarem e reagirem sobre a fala dos outros. O grupo focal constitui um exemplo da unidade social em operação, posto que os sentidos emergentes são influenciados pelo grupo na medida em que é construído um destino comum ao se falar em “nós”. É gerado, então, um ambiente mais próximo do cotidiano, no qual as pessoas consideram as opiniões das outras na formulação de suas respostas (GASKELL, 2002).

Foram realizados quatro grupos focais com quatro crianças em cada, com duração de mais ou menos 35 minutos. Os grupos foram vídeo e áudio gravados e o material obtido foi transcrito literalmente no programa Word e submetido a uma análise de conteúdo, a qual “é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para o seu

contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2003, p. 190). Desta forma, num primeiro momento, os textos foram lidos e relidos e foram criadas algumas categorias que representavam os temas tratados. Numa terceira releitura as categorias foram confirmadas ou reajustadas e foi feito o trabalho de recorte e distribuição do texto em suas devidas categorias. No quarto momento, cada categoria foi analisada de modo a construir sentidos sobre os trechos recortados, considerando-os em relação à produção total do grupo, aos conteúdos advindos da outra fase e da revisão de literatura, e aos referenciais teóricos. As anotações referentes às imagens filmadas foram consideradas de forma pouco sistemática, com vistas à identificação de expressões faciais ou corporais reveladoras de aspectos importantes (como concordância ou discordância sobre alguma opinião, entusiasmo ou desatenção em algum momento, entre outros), além de facilitarem as transcrições do áudio e a identificação dos autores das falas.

Resultados e discussões

Quanto aos dados referentes ao aluno/colega sem deficiência, as crianças parecem definir o aluno tendo como foco suas principais atividades (ler, estudar, escrever, brincar), os outros com quem se relacionam (professor, coordenador, colegas) e o local que o contextualiza (a escola), além da descrição de sua imagem com aspectos que o simbolizam e concretizam (farda, mochila, caderno). Essa é uma concepção de aluno objetivada na imagem da pessoa fardada utilizando uma série de materiais para estudar no ambiente escolar. É uma representação principalmente descritiva, da qual são omitidos elementos avaliativos ou valorativos. Já o colega é representado pelas crianças como sendo aquele bom amigo, principalmente da escola, que brinca e estuda junto, além de estar disponível a ajudar. A imagem do colega parece ser construída por meio de uma maior implicação dos sujeitos, uma aproximação com o vivido. O colega é sempre pensado numa relação entre pares, na qual o outro é um dos meus; já o aluno é representado com referência ao outro, que se opõe a ele, o professor. Veremos agora como se dá a organização da representação do aluno com deficiência.

Quadro 1 - Evocações sobre aluno deficiente, em função da frequência e ordem média de evocação (N=39)

| ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO | | | | | |
|--|---------------|----------------------|-------------------------|----------------------|------|
| | | Inferior a 4,0 | Superior ou igual a 4,0 | | |
| F R E Q U Ê N C I A | >7 | 25- Visual | 2,64 | 21- Partes do corpo | 6,33 |
| | | 11- Auditivo | 3,38 | 15- Brincar | 4,67 |
| | | 10- Mudo | 2,20 | 09- O quê não faz | 5,00 |
| | | 09- Cadeira de rodas | 2,00 | 08- Vestuário | 4,50 |
| | | 09- Membro quebrado | 3,22 | | |
| | >=3 <7 | 05- Estudar | 2,20 | | |
| | | 05- Problemas | 3,00 | | |
| | | 04- Ajudado | 2,75 | 06- Sem algum membro | 4,00 |
| | | 04- Tarefa | 3,50 | 04- Não saber | 4,25 |
| | | 03- Nomes | 3,00 | 04- Óculos | 4,50 |
| | 03- Muleta | 3,00 | 03- Família | 4,00 | |
| | 03- Aleijado | 3,33 | 03- Bengala | 3,00 | |
| | 03- Amigo | 3,67 | | | |
| | 03- Conversar | 3,67 | | | |

Fonte: Organizado pelos autores.

Nota: nº total de evocações = 232; nº total de palavras diferentes = 80

O foco na deficiência é evidente, assim como a quase omissão da ideia de aluno. Como se observa no Quadro 1, a representação de aluno deficiente se objetiva fundamentalmente nos diferentes tipos de deficiência físicas - **visual, mudo, surdo, membro quebrado** - e em objetos icônicos como a **cadeira de rodas, óculos e bengala**, os quais, além de compor sua imagem, servem para distinguir a pessoa com deficiência das demais. Nos quadrantes superior direito e inferior esquerdo, outro aspecto enfatizado é aquilo que **não conseguem fazer**, ou o que **não sabem**. As relações sociais evocadas são apenas periféricas e se resumem a **amigo e família**, ficando o professor ausente da estrutura referente ao aluno com deficiência, a qual é mais semelhante à de colega do que propriamente de aluno. O aluno com deficiência é representado como um amigo que deve ser ajudado, mas que também brinca, conversa e estuda. Salta aos olhos a reduzida atenção dada ao termo "aluno", podendo-se dizer que a criança deixa de ser aluno para ser apenas alguém com deficiência.

Esse aspecto evidencia um mecanismo comumente observado nos estudos sobre a representação da alteridade. Jodelet (1998) afirma que a alteridade é uma qualificação elaborada na relação social com a diferença. A articulação entre identidade e diferença tem base no processo de categorização segundo códigos sociais que dão sentido a toda existência humana. Assim, se faz necessário observar os processos e conteúdos concretos da relação social para compreender como a diferença é construída como alteridade e são desenvolvidas práticas e representações sociais com vistas a manter essa

diferenciação. Nesse contexto, cada sujeito assume em seus hábitos a função de diferenciação e afastamento social, fazendo com que o grupo exerça práticas sutis de controle sobre as condutas de seus componentes (JODELET, 2005). Nesta lógica, a ênfase na representação recai sobre aquilo que diferencia o outro do eu. O destaque naquilo que as crianças com deficiência não sabem ou não fazem pode servir para justificar a manutenção desta alteridade em um lugar de inferioridade. Por isso, os sentidos que aproximam a criança com deficiência, tornando-a passível de ser membro do grupo, estão presentes apenas periféricamente. O que, por outro lado, pode estar anunciando um processo de mudança na representação.

No que se refere ao termo colega com deficiência, observa-se no Quadro 2 que os elementos nucleares são mais descritivos e definidores daquilo que pode ser considerado deficiência: **cadeira de rodas, mudo e visual**. Apenas um dos elementos remete à relação normativa que se estabelece com o colega com deficiência: **ajudar**.

Quadro 2 - Evocações sobre colega deficiente em função da frequência e ordem média de evocação (N= 39)

| F R E Q U Ê N C I A | ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO | | | | |
|--|--|--|---|--|--------------|
| | | Inferior ou igual a 3,0 | | Superior a 3,0 | |
| | >> 8 | 19- Visual 16- Ajudar 09- Cadeira de rodas 09- Mudo | 3,16 2,93 2,56 3,56 | 34- Brincar 17- Partes do corpo | 4,73 6,47 |
| 8>=3 <8 | 06- O que não faz 06- Surdo 05- Braço quebrado 05- Família 05- Amigo 05- Não anda direito 04- Estudar 03- Nomes 03- Doente 03- Colega | 2,83 3,33 1,80 2,20 2,40 3,40 2,50 1,33 2,67 3,00 | 05- Sem algum membro 04- Bom 03- Ele ajuda 03- Aprender 03- Não brigar 03- Ler 03- Óculos 03- Tarefa diferente | 5,40 4,00 4,67 4,67 4,67 5,00 5,00 6,00 | |

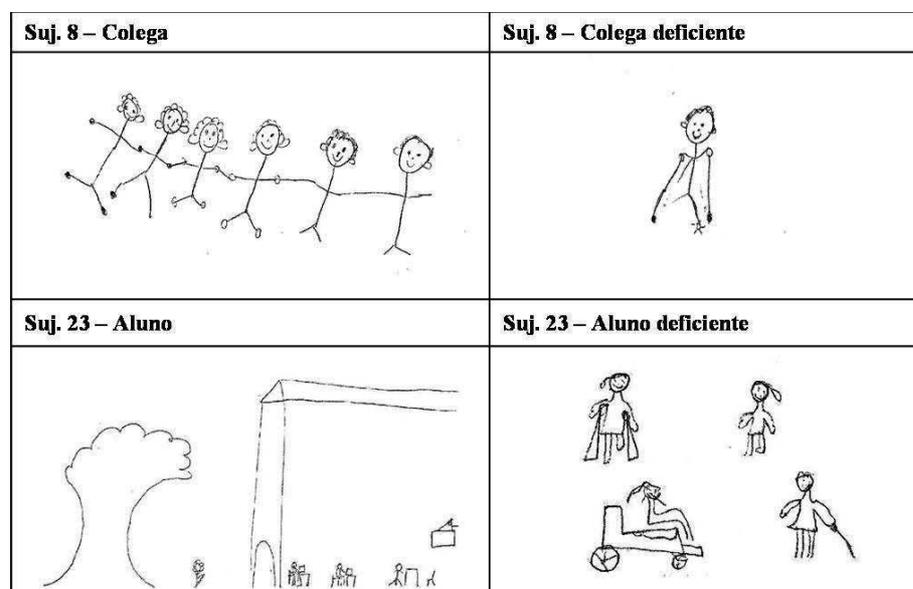
Fonte: Organizado pelos autores.

Nota: N° total de evocações = 232; N° total de palavras diferentes = 76

Já os elementos periféricos observados nos outros quadrantes do Quadro 2, apesar de destacarem os tipos de deficiência (**visual, mudo**) e objetos utilizados (**cadeira de rodas, óculos**), enfatizam como é a vida da criança com deficiência (**brincar, estudar**) e as relações estabelecidas com ela (**ajudar, não brigar**). Evocam-se, então, as atividades que desenvolvem juntos e as limitações percebidas no dia a dia. Mais periféricamente, possivelmente anunciando um processo de mudança, são evocadas as possibilidades e capacidades (**aprender, ler**), e é feita uma avaliação positiva desses colegas (**bom, ele ajuda**).

Esses conteúdos parecem estar ancorados no contato direto com o objeto, na convivência cotidiana, além do discurso adulto que define o que é deficiência e como se deve agir com tais colegas.

Destaca-se a semelhança dos conteúdos da evocação com os desenhos, os quais podem ser vistos na Figura 1. Esses desenhos trazem imagens que remetem aos tipos de deficiência e às atividades, além de ilustrarem as crianças com deficiência isoladas de qualquer contexto, principalmente o educativo.

Figura 1 - Desenhos das Crianças sobre Colega, Colega Deficiente, Aluno, Aluno Deficiente

O colega com deficiência é representado sozinho (7) mais vezes que o colega sem deficiência (2); as crianças omitem quase que completamente a pessoa com deficiência das imagens referentes ao colega ou aluno (1); fazem mais referência a pessoas conhecidas no desenho de aluno (12) do que no de aluno com deficiência (9). Nos desenhos sobre as pessoas com deficiência aparecem menos cenários, enquanto os participantes frequentemente fazem uso da escola e de materiais escolares para representar o aluno sem deficiência. Os alunos ou colegas são representados predominantemente estudando ou brincando. Já os alunos e colegas com deficiência são representados sem fazer nada (27) com maior frequência do que os sem deficiência (12). É interessante notar que as crianças estudadas consideram como deficiência alguns aspectos que não são considerados pelos adultos: membro quebrado, catapora, não saber das coisas. Por fim, vários objetos são utilizados para representar a deficiência: cadeira de rodas, óculos, bengala ou muleta e aparelho auditivo.

Esses dados fomentam a ideia de que o aluno com deficiência é pensado de forma descontextualizada, isolado da sociedade, como se compartilhasse poucas atividades. Sua posição de aluno é negligenciada, bem como outras possíveis atividades, acarretando um grande número de desenhos de crianças com deficiência “sem fazer nada”. As crianças demonstraram resistência em desenhar a pessoa com deficiência, o que pode indicar um momento de indefinição a respeito do objeto, no qual é possível afirmar a inexistência de teorias complexas e organizadas em torno desse objeto, ou afirmar que as teorias existem, mas não tornam o objeto familiar, mantendo-o num lugar estranho e distante. Por fim, podemos conjecturar que a dificuldade de desenhar ou falar sobre o objeto, inserindo-o num contexto, seja uma característica da idade dos sujeitos, os quais possuem um pensamento mais concreto, mais baseado em descrições do que em explicações. Esse aspecto também foi observado nos grupos focais.

As crianças não parecem compartilhar uma definição precisa, nem critérios que sejam consensuais para se considerar alguém deficiente. Elas apenas consideram saber distinguir a pessoa que tem deficiência da que não tem, mas não sabem explicar seus critérios classificatórios. Observou-se, no entanto, que objeto é entendido de forma mais ampla e flexível e, por essa indefinição, acaba englobando um grande universo de formas de ser e estar. Os participantes destacam a pessoa com deficiência como alguém com uma diferença, na maioria das vezes visível e representada pela falta de algum sentido ou parte do corpo. O aspecto impeditivo também é destacado, sendo o colega com deficiência entendido como aquele incapaz de realizar as

mesmas atividades que os demais. É realizada uma associação direta entre as ideias de deficiência, incapacidade e limitação, sem que se levem em conta as especificidades de cada pessoa e de cada deficiência. Isto pode ser observado nos fragmentos de falas reportados a seguir:

Porque vê, a pessoa que não enxerga, não fala, não tem o pé, não sabe fazer nada, era melhor que ficasse em casa brincando de massinha (suj. 5, masculino, 8 anos).

Mas por que ela fica deficiente?(Pesquisadora)

Porque assim, por exemplo, eu quebrei essa mão aqui e eu não conseguia escrever, eu não podia comer sozinha, tinha que ter a ajuda de alguém para comer, eu não conseguia pegar nada com essa mão (suj. 8, feminino, 7 anos).

A deficiência é vista como um estado para grande parte dos alunos. Neste caso, o conceito baseia-se na funcionalidade das partes do corpo; se existe algo que não está funcionando normalmente, a pessoa encontra-se momentaneamente deficiente, a exemplo de um braço quebrado, uma doença, ou um câncer (como se vê no exemplo a seguir). No entanto, existem níveis de deficiência, a depender da gravidade da falta ou falha e das suas repercussões impeditivas:

Sim, é que passou na televisão que eles tinham uma deficiência e eles não tinham cabelo. Eles usavam peruca. [...] eles ficam com problemas na voz, de vista. ...Ah tia, eu sei, me lembrei! Aqueles meninos que eu tava falando que não tinha cabelo, era doença de câncer (Suj. 11, feminino, 9 anos).

Na construção da representação social em questão, as crianças acabam permitindo certa mistura entre o eu e o outro devido à flexibilidade inerente às palavras “estar deficiente”, posto que a deficiência é colocada como uma possibilidade, ou até uma vivência, presente na vida de todos, diminuindo assim as distâncias entre aqueles considerados com e sem deficiência. Ainda que as defesas identitárias pareçam ser menos ativas no grupo das crianças, permitindo que o conceito assuma uma fluidez passível de contaminar a todos, a deficiência mental é mais grave que as demais e os alunos veem nesse tipo de deficiência uma forma de alteridade mais radical e mais distante.

Percebe-se que as crianças recebem dos adultos uma série de prescrições de comportamento que visam a proteger os alunos com deficiência, pois estes são considerados frágeis e necessitados de proteção. No entanto, essas condutas supostamente desejáveis, descritas nas falas abaixo, acabam aumentando a distância entre as crianças na medida em que impõem limites que vão além daqueles impostos pelas características do aluno em si. Essas barreiras ainda repercutem negativamente no

desenvolvimento da criança com deficiência, visto que ela fica impedida de alargar suas possibilidades e desenvolver habilidades.

Sem bater neles, sem chutar eles, sem empurrar eles (suj. 7, masculino, 9 anos).

Respeitar eles, ajudar eles, assim, um monte de coisas. [...] Porque os outros têm que respeitar de outro jeito, agora esses tem que respeitar mais (suj. 13, feminino, 7anos).

Brinco com ele, mas mesmo assim igual a um bebezinho (suj. 5, masculino, 8 anos).

No que se refere ao contato com o objeto, a maioria das crianças concorda que os alunos com deficiência participam das aulas, mesmo que de forma diferente, que fazem tarefas e podem aprender. Mas alguns veem esses colegas como um empecilho para a tranquilidade das aulas, devido ao seu comportamento inadequado, como se observa na fala a seguir:

Porque é muito chato, não deixa ninguém fazer o dever, ela perturba, briga o tempo todinho, apaga o quadro, não deixa ninguém fazer o dever... (suj.3, feminino, 8 anos).

Alguns julgam que o aluno com deficiência é incapaz de aprender na escola, portanto, deveria ficar em casa. As crianças não se sentem constrangidas em afirmar que consideram ruim ter colegas com deficiência e que seria melhor para todos que estes permanecessem em turmas ou escolas especiais. Elas justificam isso pelo fato de os colegas com deficiência incomodarem nas aulas, algumas afirmam que a professora não sabe ensinar a todos e na educação especial eles aprenderiam e se relacionariam melhor, como se pode ver na citação seguinte:

Melhor para ele estar numa escola de deficientes porque lá ele se enturma mais com os outros alunos deficientes (suj. 10, masculino, 8 anos).

Porque lá ele ia ter professoras que ensinam mais coisas, aqui tia M não sabe ensinar a eles, só sabe ensinar a gente (suj. 16, feminino, 9 anos).

Outras crianças consideram positiva a presença de alunos com deficiência no ensino regular. Apesar de terem uma convivência amigável com alguns colegas com deficiência, os alunos ainda parecem colocá-los num lugar de alteridade. Autorizam o aluno/colega a participar do grande grupo, sem, contudo, deixar que ele se torne membro efetivo desse grupo.

Considerações Finais

As pessoas com deficiência constituem uma minoria que luta permanentemente por sua inclusão social, e as conquistas dos últimos anos têm impedido sua resignificação. A diferença, que até então significava uma incapacidade plena, que impossibilitava a convivência com os demais, agora precisa ser resignificada em função não só do imperativo dessa convivência, mas também daquilo que se evidencia no contato com o outro. As representações compartilhadas até então não dão mais conta de nortear a compreensão da realidade vivida, nem mesmo se mostram úteis para orientar e justificar condutas. O outro precisa ser revisto em seu lugar de alteridade e o projeto inclusivo exige que o *alter* torne-se apenas um outro semelhante, pertencente ao grupo. No entanto, a alteridade permanece, apesar de ter suas linhas de divisão social modificadas. Nesse contexto, o outro passa a ser aceito e incorporado ao grupo, mas é transformado em alteridade de dentro. Marcado por alguma diferença, se distingue do conjunto social em que se encontra, sendo considerado ameaça. O longínquo se tornou um mal-estar dentro do próprio grupo; logo, essas diferenças precisam ser resignificadas para manter a exterioridade no viver junto, posto que o outro ameaça menos pela diferença do que pela semelhança.

A construção da representação do aluno com deficiência encontra-se mediada pelas emoções que o contato com esse objeto desperta no ambiente escolar. O contexto parece estar apresentando uma novidade, um objeto que já possuía alguns sentidos, no entanto era marcado pelo desconhecimento, que ainda permanece apesar do contato, posto que o grupo parece não formar um nós para discutir um outro. A imagem do objeto é estruturada e possui características bem definidas, o que indica o avanço da objetivação. No entanto, os sentidos atribuídos a essas características, as explicações sobre suas origens e sobre as práticas destinadas ao colega são marcadas por pouco consenso, o que indica uma ancoragem fluida ou pouco consistente no grupo.

A fim de se evitar o uso indevido da teoria, essa fluidez na ancoragem implica uma reflexão sobre a adequação de se considerar que os conteúdos explicitados neste artigo compõem representações sociais. Há vários indícios que nos levam a crer que as crianças estudadas não compartilham representações: a ausência de consensos, as frequentes mudanças pessoais de opiniões, o aspecto de novidade evidenciado ao se discutir o tema, as práticas e opiniões que não encontram justificativas nem explicações compartilhadas pelo grupo, entre outros. É fato que as crianças são capazes de discutir o tema e que elas expressam opiniões e pensamentos, mas é preciso cuidar para que não trabalhem com o

que Sá (1998) chama de pseudo-representações, as quais podem ser muito bem descritas, no entanto não emergem da vida social cotidiana dos seus usuários.

Os alunos com deficiência estão em plena convivência com os demais no ambiente estudado. Os sujeitos são fortemente afetados e tiveram suas rotinas modificadas pela presença do objeto, pois se viram diante da necessidade de desenvolver novas práticas e formas de estar com esse novo grupo social. Como, então, se pode justificar a ausência de representação? É possível que as especificidades dos dados ora apresentados se devam ao fato de que os participantes da pesquisa são crianças que possuem de sete a nove anos, idade essa que confere certa especificidade a suas produções, pois as bases sócio-cognitivas para a construção de conceitos e teorias mais consistentes ainda estão sendo construídas. Nessa faixa etária, as pessoas não possuem as mesmas habilidades verbais dos adultos, tampouco as mesmas práticas de conversação, as quais marcam um meio privilegiado de construção e transmissão de representações sociais. Dessa forma, além de haver diferenças em como se expressam as teorias compartilhadas, também há possíveis diferenças em como essas teorias são construídas na infância, e isso deve ser levado em consideração. Esse aspecto merece ser estudado em outras oportunidades, posto que os resultados aqui apresentados levantam a possibilidade de que os processos de construção da representação se deem de formas diferentes entre crianças e adultos, e a objetivação parece preceder o processo de ancoragem ao longo da ontogênese. Seguindo esse raciocínio, caberia um aprofundamento a respeito de como se dá a construção e a expressão da representação social na infância, conteúdo pouco estudado até então.

Para incluir é preciso, antes de tudo, questionar os sentidos e as representações compartilhadas pelos atores envolvidos no processo. O grupo parece estar delineando os contornos da alteridade, o que nos coloca diante de um momento privilegiado para o estudo e a intervenção. Isto porque conteúdos novos são mais facilmente aceitos quando ainda não há uma representação arraigada. Considerando que a proposta inclusiva não é construir uma escola UNIforme, em que todos funcionem da mesma forma, mas sim uma escola ONIforme, que se flexibilize para atender às especificidades de todos por meio de práticas pedagógicas que respondam positivamente à diversidade e que impliquem a construção da cidadania (CARVALHO, 2004), destacamos a importância da convivência precoce com a alteridade. Mas também é imprescindível uma intervenção focada nos sentidos atribuídos às pessoas com deficiência, além de se justificar os porquês de sua inserção nas escolas. O melhor

momento de se modificar realidades é enquanto elas ainda não estão tão firmemente construídas a ponto de serem naturalizadas, e esse momento parece ser agora.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; MOREIRA, A. S. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: Editora AB, 2000. p. 27-38.

_____. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éres Editions, 2003. p. 59-80.

_____. Pratiques sociales, représentations sociales. In: ABRIC, J. C. de (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994. p. 7-9.

ALMEIDA, A. M. de O. Pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: UFPE, 2005. p. 117-160.

BALEOTTI, L. R. **Experiência escolar do aluno com deficiência física no ensino comum: o ponto de vista do aluno**. 2001. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-294X2004000100012

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 189-217.

BRASIL. Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1988. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 out. 1988. Disponível em: <http://www.saude.sc.gov.br/legislacao_sus/leis/lei7853.htm>. Acesso em: 24 jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 maio, 2006.

- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Carta de Março**. 2006. Disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br/mypublish3/VisualizarPublicacao.asp?CodigoDaPublicacao=1410&Visualizar=1&CodigoDoTemplate=2>>. Acesso em: 24 jan. 2007.
- DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DUVEEN, G. A construção da alteridade. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a Alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 83-108.
- DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 261-293.
- GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério de educação. **Censo Escolar de 2005 On-line**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2005/resultados_censo2005.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2006.
- JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**, Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a Alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47-68.
- JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**, Petrópolis: Vozes, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. **Integração**, Brasília, n. 19, p. 50-57, 1997.
- MOSCOVICI, S. Introducción: el campo de la psicología social. In: MOSCOVICI, S. **Psicología Social**. Barcelona: Paidós, 1986. p. 17-37.
- SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.
- SANTOS, M. de F. de S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: UFPE, 2005. p. 13-38.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 133-141, maio/ago. 2001. DOI: 10.1590/S0102-37722001000200005
- TONINI, A. **Uma análise do processo de inclusão**: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS. 2001. 350 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2001.
- VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas Públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 49-72.

Recebido em 11/04/2011

Versão final recebida em 29/08/2011

Aceito em 31/08/2011