

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CÂMPUS DE MARÍLIA**

**DAVID MARCOS PERRENOUD LINDOLPHO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE  
ADOLESCENTES E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN EM INSTITUIÇÃO  
ESPECIAL E ESCOLAS DE ENSINO COMUM**

MARÍLIA  
2019

DAVID MARCOS PERRENOUD LINDOLPHO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE  
ADOLESCENTES E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN EM INSTITUIÇÃO  
ESPECIAL E ESCOLAS DE ENSINO COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientação: Prof. Dr. Sadao Omote.

MARÍLIA  
2019

L747r	<p>Lindolpho, David Marcos Perrenoud Representações sociais de deficiência Intelectual de adolescentes e adultos com Síndrome de Down em instituição especial e escola de ensino comum / David Marcos Perrenoud Lindolpho. -- Marília, 2019 87 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Sadao Omote</p> <p>1. Educação Especial. 2. Representações Sociais. 3. Deficiência intelectual. 4. Síndrome de Down. I.</p>
-------	--

Título. Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dado fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DAVID MARCOS PERRENOUD LINDOLPHO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE  
ADOLESCENTES E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN EM INSTITUIÇÃO  
ESPECIAL E ESCOLAS DE ENSINO COMUM**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração de Ensino na Educação Brasileira.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Sadao Omote.

Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Campus de Marília, São Paulo.

1º Examinador: \_\_\_\_\_

Profª. Drª. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Campus de Marília, São Paulo.

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Drª. Camila Mugnai Vieira.

Docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Medicina de Marília, FAMEMA, Marília, São Paulo.

Marília, 22 de março de 2019.

## **AGRADECIMENTOS**

É impossível não dedicar breves, mas profundas palavras em referência ao meu Deus, agradecendo a Ele por me ajudar no enfrentamento de meus receios, dificuldades e limitações. Sei que sem a ajuda d'Ele não estaria nesse momento formativo. Sou grato a Deus por me ajudar a completar mais um desafio.

A minha amada esposa, a quem devo infinita gratidão e vida, que continuamente serve de inspiração mediante a sua delicadeza, afetuosidade, perseverança e generosidade. Incondicionalmente apoiou-me nos momentos mais difíceis com seus sábios conselhos.

Dedico breves palavras de agradecimento, mas que carregam profundo respeito e admiração ao meu orientador Prof. Dr. Sadao Omote, que mais uma vez concedeu a sua confiança em meu trabalho. Sempre disposto em orientar com serenidade, compreensão e sabedoria em todas as interlocuções constituídas nos espaços em que estivemos juntos.

Agradeço aos membros do grupo de pesquisa pelas frutuosas discussões, e que enriqueceram mais uma vez a minha formação. Em especial agradeço a Maewa Martina Gomes da Silva e Souza e a Adriana Alonso Pereira pela amizade e a parceria de trabalho instituída nesse percurso formativo. Agradeço a Dr.<sup>a</sup> Camila Mugnai Vieira por seu exímio profissionalismo, servindo de referência teórica, como também por sua competência e sensibilidade profissional.

Agradeço à agência de fomento CNPq por proporcionar um trajeto formativo subsidiado com os recursos financeiros, o qual destina-se aos alunos da Pós-Graduação. Certamente propiciou condições sociais fundamentais e favoráveis para a minha formação.

Também é impossível não dedicar palavras de agradecimento ao meu pai Lincoln, que mesmo durante crises no qual passamos juntos e que geraram noites em claro, angustiados pelo o amanhã, foi companheiro nesse momento de extrema

dificuldade, e me ajudou muito na missão que é caminhar uma etapa de aprendizado e amadurecimento.

Agradeço ao meu irmão, Jonathas Fernando, que mesmo longe foi exímio apoiador e amigo em todos os momentos. Desejo que consiga completar a sua trajetória acadêmica com muito sucesso e aprendizado.

Agradeço os meus irmãos em Cristo, que caminharam comigo nessa jornada, compartilhando sabedoria, carinho e atenção fundamentais para a minha vida.

Agradeço aos professores Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira por contribuírem na transformação do meu olhar sobre a realidade social, principalmente sobre a diversidade humana.

O sentimento de gratidão também se estende para os amigos formados nos encontros provenientes de aulas e eventos científicos. Com certeza guardo em meu coração todos os saberes que dividimos juntos.

Refiro-me que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente.

**Paulo Freire**

## RESUMO

As representações sociais são conhecimentos peculiares construídos no cotidiano dos grupos sociais. Acredita-se que compreender as representações sociais de pessoas com síndrome de Down propicia o entendimento de como esses indivíduos atribuem significado sobre o meio social e os conhecimentos que circulam no dia a dia desses sujeitos. Pode-se afirmar que o contexto, sobretudo o educacional, possui relevância não só para a compreensão do mundo da pessoa com síndrome de Down, como também a compreensão de si mesmo. Ressalta-se a importância da emancipação desses sujeitos a fim de que sejam autônomos e pratiquem a autoadvocacia e sejam empoderados frente aos processos que desapoderam esses indivíduos. É pertinente ressaltar que a emancipação intelectual e social de pessoas com Síndrome de Down é viabilizada a partir da escolarização, que promove o desenvolvimento da linguagem e do pensamento desses sujeitos. Desse modo, o principal escopo desse estudo é analisar as representações sociais sobre a deficiência intelectual de alunos com Síndrome de Down de escola de ensino comum e adultos de instituição especial, destacando as singularidades e as diferenças. Participaram desse estudo quatro alunos com síndrome de Down de escolas de ensino comum e cinco adultos com síndrome de Instituição Especial. Aplicou-se um roteiro de entrevista semiestruturado, constituído em seu início por uma descrição pessoal do participante e em seguida por dezesseis perguntas que permitem ter acesso ao fenômeno em estudo. A coleta de dados ocorreu com a aplicação individual do roteiro de entrevista semiestruturado. Para o tratamento dos dados realizou-se a transcrição literal dos relatos e posteriormente, implementou-se a Análise de Conteúdo. De maneira geral acredita-se que as representações sociais dos participantes de ambos os contextos educacionais apresentam a individualização da deficiência intelectual, distanciando-se de representações que apresentam essa deficiência como sendo um fenômeno socialmente construído. É possível considerar a importância que o ambiente educacional possui para o desenvolvimento dos alunos com Síndrome de Down na aquisição de habilidades sociais, significado do mundo e de si mesmos, para que possam administrar as suas vidas coletivas de forma autônoma e emancipados em suas relações interpessoais.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Representações Sociais. Deficiência intelectual. Síndrome de Down

## ABSTRACT

Social representations are peculiar knowledge constructed in the daily life of social groups, it is believed that understanding the social representations of people with Down Syndrome provides an understanding of how these individuals attribute meaning to the social environment and the knowledge that circulate in the day to day of these subjects. One can affirm that the context, especially the educational one, has relevance not only for the understanding of the world of the person with Down Syndrome, but also the understanding of itself. The importance of emancipation of these subjects is emphasized in order that they are autonomous and practice self-control and are empowered by the processes of disempowerment that these individuals are subjected to. It is pertinent to emphasize that the intellectual and social emancipation of people with Down syndrome is made possible by the schooling that promotes the development of the language and the thinking of these subjects. Thus, the main scope of this study is to analyze the social representations about the intellectual disability of students with Down Syndrome of regular school and adults of special institution, highlighting singularities and differences. Four students with Down Syndrome from regular schools and five adults with special school participated in this study. A semi-structured interview script was applied, consisting in its beginning by a personal description of the participant and then described are sixteen questions that allow access to the phenomenon under study. Data collection occurred with the individual application of the semi-structured interview script. For the treatment of the data, the literal transcription of the reports was carried out and later, the Content Analysis was implemented. In general, it is believed that the social representations by the participants of both educational contexts present the individualization of intellectual disability, distancing themselves from representations that present this disability as being a socially constructed phenomenon. It is possible to consider the importance that the educational environment has for the development of students with Down Syndrome, the acquisition of social skills the meaning of the world and of themselves, so that they can manage their collective lives autonomously and emancipated in their interpersonal relationships.

**Keywords:** Special Education. Representations. Intellectual Disability. Down's Syndrome.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dados de participantes de escolas de ensino comum.....	40
<b>Quadro 2</b> – Dados de participantes de instituição especial.....	40
<b>Quadro 3</b> – Respostas apresentadas pelos participantes de escolas de ensino comum em relação à identidade.....	46
<b>Quadro 4</b> – Respostas apresentadas pelos participantes de instituição especial em relação à identidade.....	47
<b>Quadro 5</b> – Respostas apresentadas pelos participantes de escolas de ensino comum em relação à interação interpessoal.....	51
<b>Quadro 6</b> – Respostas apresentadas pelos participantes de instituição especial em relação à interação interpessoal.....	55
<b>Quadro 7</b> – Respostas apresentadas pelos participantes de escolas de ensino comum em relação à síndrome de Down.....	58
<b>Quadro 8</b> – Respostas apresentadas pelos participantes de instituição especial em relação à síndrome de Down.....	59
<b>Quadro 9</b> – Respostas apresentadas pelos participantes de escolas de ensino comum em relação à deficiência.....	62
<b>Quadro 10</b> – Respostas apresentadas pelos participantes de instituição especial em relação à deficiência.....	63
<b>Quadro 11</b> – Respostas apresentadas pelos participantes de escolas de ensino comum em relação à deficiência intelectual.....	66
<b>Quadro 12</b> – Respostas apresentadas pelos participantes de instituição especial em relação à deficiência intelectual.....	68

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>REFERÊNCIAL TEÓRICO</b> .....	15
1.1	Panorama de representações sociais e deficiência intelectual.....	15
1.2	Representações Sociais.....	18
1.3	Autoadvocacia e Empoderamento.....	26
1.4	Pensamento e Linguagem.....	29
<b>2</b>	<b>OBJETIVO</b> .....	39
<b>3</b>	<b>MÉTODO</b> .....	39
3.1	Participantes.....	39
3.2	Material.....	41
3.3	Procedimento de coleta de dados.....	41
3.4	Procedimento de análise de dados.....	41
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	43
4.1	Representações de participantes de escolas de ensino comum e instituição especial sobre a identidade e interações interpessoais.....	43
4.2	Representações sobre síndrome de Down, deficiência e deficiência intelectual de participantes de escolas de ensino comum e instituição especial.....	57
4.3	Análise comparativa de representações dos participantes de ambos os contextos educacionais.....	70
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	77
	<b>APÊNDICE</b> .....	85

## APRESENTAÇÃO

Abordar o que as pessoas com síndrome de Down têm a dizer, expressando o que pensam e o que sentem, além de ir ao encontro das motivações e do interesse científico que possuía, também expressa profundo respeito à capacidade dessas pessoas relatarem a forma que compreendem a si mesmas e as pessoas que elas têm contato.

Ao realizar o exercício de reflexão que buscou resgatar as razões que fomentaram o interesse pessoal sobre o que se passa no imaginário das pessoas com síndrome de Down, foi possível compreender o importante papel que as trocas constituídas na minha história formativa, tanto nas vivências do cotidiano quanto nas experiências constituídas no ambiente acadêmico tiveram para a construção de meu interesse para com essa população.

Em relação às relações constituídas no cotidiano, destaco as vivências obtidas no ambiente familiar e religioso ao contribuírem para o desenvolvimento de interesses que se relacionam com a vida humana e as diferenças individuais, possibilitando que a minha constituição como sujeito adquirisse valores inclusivos. Em relação às construções constituídas no ambiente acadêmico, principalmente durante a graduação em Pedagogia, destacam-se as discussões tecidas sobre a inclusão das pessoas com deficiência, o que instigou cada vez mais interesse do que se passa no imaginário de pessoas com deficiência intelectual, sobretudo das pessoas com síndrome de Down.

Com as possibilidades aflorando no meio acadêmico, principalmente durante as discussões realizadas no grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, tive contato com estudos da Psicologia Social, e entre as trocas de saberes tive o primeiro contato com os estudos de Serge Moscovici sobre a teoria das Representações Sociais, o que possibilitou desenvolver estudos que

abordassem as percepções e as representações de pessoas sobre o meio social que pertencem.

A partir do contato teórico e das discussões em grupo norteou-se o desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia, intitulado *Representações sociais de pessoas com deficiência intelectual sobre a sua própria deficiência*, abordando adultos com deficiência intelectual de uma escola especial do Estado de São Paulo.

A partir do estudo inicial, desenvolveu-se maior interesse pelos aspectos que envolvem as pessoas com síndrome de Down, assim como o interesse sobre o papel que o contexto social possui para a formação desses sujeitos e a formação das representações sociais. Inclui-se o interesse pela forma que as pessoas com síndrome de Down percebem e representam a si mesmos e o mundo que vivem.

O estudo sobre as representações sociais também possibilitou o entendimento sobre a capacidade que pessoas com síndrome de Down possuem em expressar os seus sentimentos, percepções e representações sobre o mundo a que pertencem.

Acredita-se que abordar as representações sociais de pessoas com síndrome de Down, ainda se apresenta como um grande desafio, uma vez que a inúmeras variáveis sociais, seja o estigma, a segregação, a desigualdade social ou as dificuldades educacionais podem tornar a abordagem sobre o olhar desses sujeitos em relação à deficiência intelectual uma atividade complexa, contudo profundamente relevante para o entendimento de como se apresentam a realidade individual e social desses sujeitos.

Por fim, entendo ser relevante manifestar um dos sentimentos que me acompanhou por grande parte do decorrer formativo e acredito que a partir desse compartilhar, espero fomentar reflexões sobre a realidade de muitos alunos com ou sem deficiência. Para tanto, destaco que por muitos anos carreguei o sentimento de inferioridade por entender que estava inadequado frente às expectativas que se direcionavam ao “bom” aluno. Entretanto, acredito que o resultado final desse relatório concretiza-se como uma das formas de transformar esse sentimento de inadequação em sentimento inconformidade, insatisfação, de que há muito no fazer educacional e social, principalmente no que se refere à fomentação de ambientes

favoráveis para o respeito das pessoas com deficiência como sendo sujeitos únicos e que possuem total capacidade de se desenvolver e manifestar seus interesses, sentimentos, assim como representar o meio em que vivem.

# 1 REFERÊNCIAL TEÓRICO

## 1.1 Panorama de representações sociais e deficiência intelectual

Ao ponderar os percursos históricos sobre a abordagem de representações, identifica-se a presença intelectual marcante de Durkheim, pioneiro no desenvolvimento teórico de representações coletivas. Percebe-se aproximações de estudos desenvolvidos por Durkheim e a teoria de Representações Sociais, entretanto, antes de abordar as linhas pelo qual se escrevem as representações coletivas, nota-se estudos anteriores a Moscovici, e que abordaram as representações (FARR, 1995).

As representações foram exploradas por diferentes autores da sociologia, como Weber, Marx, Gramsci e Bourdieu, além do próprio Durkheim. No entanto, é oportuno lembrar que apesar de os teóricos desenvolverem os aspectos das representações em seus respectivos trabalhos, inevitavelmente a abordagem teórica e ideológica a que os autores se aportam alteram tanto a investigação quanto o entendimento das representações, assumindo divergências na abordagem desse fenômeno. A exemplo disso, observar-se a discordância existente entre a visão durkeimiana e a marxista, haja vista que a posição de corrente alemã pondera que a corrente francesa desconsidera o pluralismo da realidade social, em especial as lutas e antagonismos de classe (MINAYO, 1995).

A historicidade do debate em torno das representações manifestadas nas sociedades também apresenta aproximações teóricas, gerando substância material para a teoria das representações sociais. Identifica-se os fundamentos nos autores como Le Bon, Wundt, Piaget e Freud. Particularmente Freud, serviu mais que qualquer inspiração para o estudo das representações sociais sobre a psicanálise., Na verdade, contribuiu diretamente para a formação de elementos fundamentais da teoria desenvolvida por Moscovici. Em vista disso, nota-se que o pensamento de Freud situa-se entre a cultura ideológica da Alemanha e da França, sendo o seu pensamento influenciado tanto por Wundt e Le Bon. Essa interposição ideológica de Freud implicou sobre o entendimento das representações sociais como sendo um fenômeno mediador entre indivíduo e a sociedade, iluminando as bases psicológicas das representações sociais e sobre os intercâmbios que se formam entre as ações psíquicas e as ações da realidade social (FARR, 1995).

Outra aproximação entre os aspectos teóricos da psicanálise e das representações sociais se forma com o desenvolvimento da literatura psicanalítica na abordagem dos símbolos mentais. Assim, compreende-se que as representações seriam reflexos sobre mundo externo na mente, caracterizando a construção da teoria das representações sociais sobre uma teoria dos símbolos (FARR, 1995).

Como visto, a as representações foi sendo explorada ao longo da história por diversas linhas teóricas, contendo divergências ou aproximações. No entanto, é a partir de Durkheim, que marca o trabalho inicial sobre o conceito de representações tecidas socialmente, denominada de representações coletivas. Segundo Minayo (1995), o cerne do conceito desenvolvido por Durkheim refere-se às categorias de pensamento pelas quais determinado grupo social elabora e expressa a sua realidade. Essas categorias não são naturais da consciência individual, são resultados dos fatos sociais<sup>1</sup> e suscetíveis à observação e interpretação. Uma vez que as representações coletivas tenham sido formadas, se tornam realidades parcialmente autônomas, apresentando vida própria, possuindo a capacidade de produzirem síntese entre si, ou seja, novas representações são forjadas por interagirem e se repelirem, com base nas afinidades de suas naturezas, e não pelo ambiente em que se desenvolvem (DURKHEIM, 1898).

Oliveira (2012) apresenta um dos sistemas mais marcantes das representações coletivas, e que foi objeto de estudo de Durkheim. Trata-se do substrato religioso, que não traduz em uma experiência individual, mas coletiva. O autor esclarece que as representações coletivas originárias da religião exprimem as realidades dos grupos sociais, possibilitando que esse grupo possua a capacidade de se enxergar nas relações com os objetos que interagem. Em relação à religião totêmica, objeto de estudo de Durkheim, o autor ressalta que esses viéses religiosos são apresentados em mitologias, lendas e etc., caracterizando como um fenômeno social rico em manifestações de crenças e ritos, como também representações e práticas.

Durkheim (1898), ao tecer as argumentações sobre a natureza social e a natureza psíquica para discutir as representações, descreve que tanto a vida

---

<sup>1</sup> Para Durkheim (2007) só há fato social onde há organização definida, dessa maneira o autor define fato social como toda maneira de fazer, diga-se regras jurídicas, morais, dogmas religiosos, sistemas financeiros etc., e que exerce sobre o indivíduo uma coerção exterior. Para o autor, as crenças e práticas possuem uma existência própria e independem de manifestações individuais.

coletiva quanto a vida mental dos indivíduos são formadas por representações. Desse modo, a partir do momento que a sociedade tem por substrato todos os indivíduos associados, as representações podem ser consideradas como a trama que emergem as relações sociais, e que se desenvolvem entre os indivíduos. Desse modo, as representações apresentam combinações entre o indivíduo e a sociedade como um todo.

Em síntese, é admissível compreender que as representações coletivas dizem respeito a um fenômeno que se apresenta com vida própria, podendo gerar outras representações, e que servem como referência para exprimirem as realidades nas quais vivem esses sujeitos. Logo, as representações coletivas são um instrumento de significação social, estão presentes na cultura da sociedade. Para Durkheim, uma das manifestações culturais favorável para o estudo das representações é a religião (GUARESCHI, 1995).

Portanto, a supra citação dos teóricos e a respectiva relevância no desenvolvimento de estudos que concernem a abordagem de representações formadas socialmente, compreende-se que o engendramento da Teoria das Representações Sociais por Moscovici não ocorreu em um vazio cultural. Pelo contrário, foram fomentados diversos e ricos estudos sobre as representações, mesmo com linhas divergentes. Entretanto, uma das diferenças existentes entre objetos de estudo entre Moscovici e dos demais teóricos, se acentua sobre a exploração de representações em objetos sociais diferentes, quer dizer, enquanto os autores anteriores a Moscovici buscavam compreender cientificamente as representações localizadas na linguagem, religião, costume, mito, mágica e fenômenos semelhantes, Moscovici, por sua vez, redirecionou a atenção sobre os objetos estudos, ao substituir as representações contidas em fenômenos ligados à cultura por representações de ciência, uma vez que Moscoci considerava a ciência como fonte fecunda de novas representações, adequando ao mundo em pleno vapor o desenvolvimento científico (FARR, 1995).

## **1.2 Representações Sociais**

Moscovici afirma que as representações sociais devem “ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós sabemos.” (2010, p.

46). É sobre esse núcleo teórico das representações que argumentaremos sobre os aspectos pertinentes da teoria desenvolvida por Moscovici, promovendo o entendimento de como esse fenômeno social é construído no seio da sociedade.

A representação social possui como gênese de sua formação o processo de familiarização do desconhecido. A partir da identificação do não familiar mediante as percepções, as pessoas e comunidades ao mesmo tempo que são alarmadas pelo desconhecido, acende-se a curiosidade e atrai os indivíduos em tornar explícito e compreensível aquilo que é desconhecido, transformando-os em conhecimentos que são básicos ao consenso social. Sendo assim, o processo de familiarização traduz a tendência dos grupos sociais em representarem o que os perturbam (MOSCOVICI, 2010).

Um dos aspectos fundamentais para o acesso do desconhecido e, por conseguinte a respectiva familiarização, deve-se à comunicação instituída na vida cotidiana, ou seja, no café da manhã, nas escolas, no trabalho, no banco, nas praças, nas salas de espera etc. Claro, não se pode ignorar a importância que os meios de comunicação em massa fortemente presentes na vida cotidiana, como os jornalistas, animadores culturais, líderes religiosos e os professores, têm na transmissão dos conhecimentos científicos. (SÁ, 1995).

Para Moscovici (2010), à medida em que as teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, gera-se a necessidade de reprodução desses conteúdos a um nível mais imediato e acessível. Contudo, o autor adverte que tornar familiar e acessível o desconhecido não se traduz em um procedimento simples, sendo que usar palavras e ideias não familiares é algo complexo. Logo, engendram-se dois mecanismos que promovem a feição mais familiar do desconhecido, a ancoragem e a objetivação.

Ancoragem é um mecanismo que possibilita o estranho se tornar familiar, inteligível, isso se viabiliza a partir da classificação construída pelos sujeitos, mediante a nomeação que é atribuída a pessoas ou objetos. Tal mecanismo de classificação e nomeação pode parecer um processo que meramente gradua e rotula, mas na verdade, seu objetivo principal é “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e os motivos subjacentes às ações das pessoas, e na realidade, formar opiniões” (MOSCOVICI, p. 70, 2010).

Com igual impacto sobre a formação da representação social, a objetivação possibilita que a ideia primeiramente percebida como um universo



Segundo Irineu (2011), a partir da base epistemológica fundada por Moscovici, se desenvolveram variações de novas perspectivas no estudo das representações sociais, mediante o redimensionamento que outros teóricos realizaram ao se debruçarem sobre essa teoria. Essas perspectivas podem ser reconhecidas como estrutural, psicossociologia e dimensional.

A perspectiva estrutural, desenvolvida por Jean Claude Abric, propõe a Teoria do Núcleo Central, sustentando a hipótese de que toda representação social está em torno de um núcleo central e um sistema periférico. Esse núcleo vincula-se à memória coletiva promovendo significação, consistência e permanência à representação social, já o sistema periférico vincula-se ao contexto cultural em que o sujeito está inserido, sendo esse sistema responsável pela atualização e a característica dinâmica da representação social (SILVA, 2014).

A perspectiva psicossociológica, proposta por Willem Doise, centraliza o processo de ancoragem como sendo o recurso responsável pela construção do fenômeno representacional na sociedade. E com base na Psicologia Social, essa perspectiva também compreende a representação social como sendo um construto derivado da associação de valores sociais presentes nos grupos sociais (SILVA, 2014).

A perspectiva dimensional, proposta por Jodelet, pretende tornar a teoria das Representações Sociais mais inteligível, a partir da compreensão das práticas sociais. Logo, busca-se compreender como as representações sociais, sendo um sistema de pensamento, sustentam as práticas sociais e se constituem nessas práticas. Assim, a perspectiva dimensional mediante a abordagem das práticas sociais, investiga a gênese e a história das representações sociais construídas na interação dos sujeitos com o meio social. Além do mais, a perspectiva dimensional também busca compreender quais os processos que se passam em uma representação social, rumo a sua formatação e estruturação no campo representacional em diversas dimensões<sup>2</sup> (IRINEU, 2011)

Irineu (2011) ainda observa que os apontamentos de Jodelet sobre as representações sociais se referem a um fenômeno complexo da mente e que se engendra a identidade de sujeitos e a forma que concebem o mundo. Assim, a

---

<sup>2</sup> Silva (2014) ressalta que a perspectiva dimensional proposta por Jodelet compreende as representações sociais sendo como versões da realidade e se manifestam por intermédio de interação entre os sujeitos.

representação social é uma forma de saber ou conhecer que diz respeito a um objeto, situação ou a alguém, seja um sujeito ou um grupo social.

Jodelet (2001) destaca que as representações sociais atuam sobre as interações interpessoais, por intermédio da ação sobre regras e valores que administram a relação do sujeito com o meio social, organizando condutas e comunicações estabelecidas nos grupos sociais. Para o autor, as representações sociais também intervêm sobre o desenvolvimento individual e coletivo, definindo a identidades pessoais, a expressão dos grupos e as suas transformações sociais.

No espaço em que se constituem a formação e a influência das representações sociais sobre as interações interpessoais, Jodelet destaca a gestão do ambiente social de uma comunidade, ao descrever que:

[...] numa comunidade rural onde vivem doentes mentais em liberdade, a população constrói um sistema de representações da loucura que lhe permite não só gerenciar sua interação cotidiana com ele, mas também se defender de uma presença que julga perigosa para sua imagem e sua integridade. Teme ser assimilada aos doentes e não pode aceitar que sejam integrados, com plenos direitos, no tecido social. (2001, p.35)

Desse modo, a partir das argumentações sobre as representações sociais, é possível compreender a relevância que os contextos sociais possuem sobre os sujeitos, inclusive as interações constituídas nesses espaços, pois podem contribuir para a formação da identidade individual e social dos sujeitos. Assim, com a identidade formada dos sujeitos no grupo social, acredita-se que são atribuídos comportamentos a esses sujeitos a fim de que sejam incluídos ou excluídos do convívio comum.

Os argumentos que abordam as representações sociais, como a construção de conhecimento no cotidiano dos sujeitos e a relação que esse conhecimento possui sobre a interação humana e as práticas instituídas nos grupos sociais, é possível ressaltar que a teoria das representações sociais se relaciona com várias dimensões conceituais, como o conceito de atitudes, opiniões e ramos do conhecimento. Identifica-se o poder explanatório das representações ao incorporar outros conceitos e possui a característica de explicação causal dos fenômenos. Por isto, a teoria das representações sociais se caracteriza por ser

“dinâmica, geradora, relacional, político ideológica, logo, essencialmente social.” (GUARESCHI, 1995).

Sobre a importância que os contextos sociais possuem sobre a constituição dos sujeitos, ressaltam-se os argumentos de Glat e Pletsch (2009), ao destacarem que os espaços sociais os quais o sujeito ocupa e transita determinam a sua identidade pessoal. E entre os grupos sociais que possuem relevância para a formação dos sujeitos, se destacam o grupo social primário, a família, como sendo responsável por iniciar o processo de socialização, e a escola como sendo o espaço pelo qual se amplia o processo socialização.

O homem é por princípio um ser social. A imagem que ele vê de si é a que lhe é refletida pelos espelhos que o cercam. Pode-se dizer que o autoconceito ou identidade pessoal de um indivíduo se forma e desenvolve em grande parte em função das percepções e representações dos outros. (GLAT, 1989, p.15).

Cabe destacar que o entendimento sobre a deficiência intelectual foi sendo tecido e desenvolvido ao longo da história humana, distanciando-se dos aspectos supersticiosos para adquirir caráter científico. Inicialmente, o entendimento da pessoa com deficiência intelectual estava estritamente conectado a mitos e a explicações metafísicas estabelecidas na sociedade que esse indivíduo estava inserido.

A exemplo disso, encontram-se nos relatos da literatura grega, particularmente referidos à Esparta, o tratamento discriminatório para com as pessoas consideradas defeituosas, inclusive as pessoas com deficiência, sendo que os recém-nascidos fracos, imaturos, com deficiência física e a criança com deficiência intelectual eram considerados sub-humanos, credenciando-os a extirpação da sociedade mediante a condenação à morte (PESSOTTI, 1984).

Na Idade Média, ainda é possível identificar o descrédito social atribuído a pessoa com deficiência. Entretanto, há uma ampla diferença da forma que o grupo social compreende esses indivíduos em relação ao período da Antiguidade, e esse distanciamento se deve ao surgimento do Cristianismo, que enveredou a aquisição de alma por parte da pessoa com deficiência, tornando-se filho de Deus, então, torna-se digno de misericórdia. A necessidade de eliminação ou abandono da pessoa com deficiência passa a respeitar os desígnios divinos. Não que isso seja

suficiente para a inclusão relevante desses indivíduos na participação social, mas desempenhavam em troca da misericórdia atendida, pequenos serviços dentro dos ambientes religiosos, que se encontravam as pessoas com deficiência intelectual, que durante a expansão do Cristianismo na Idade Média, passavam a ser considerados beneficiários da redenção de Cristo, e conseqüentemente, acolhidos em igrejas e conventos (PESSOTTI, 1984).

Após o marco do cristianismo em relação à transformação do entendimento sobre as pessoas com deficiência, sobretudo em relação à pessoa com deficiência intelectual, então abaliza-se o fortalecimento do caráter científico em relação ao entendimento desses indivíduos. Segundo Sousa (2011), uma das razões para o desprendimento da visão sobrenatural para a visão científica, deve-se às incursões de médicos na tentativa de explicar as causas da deficiência intelectual com base na racionalidade.

Com o prosseguimento histórico do entendimento de deficiência intelectual com base no caráter científico, permitiu-se identificar diversos termos referentes às pessoas com deficiência intelectual, podendo citar os termos retardadas, imbecis, idiotas, débeis e deficientes mentais. Vale notar que tais referências não significavam a atribuição pejorativa do sujeito, mas buscavam destacar as peculiaridades do atraso do desenvolvimento, distinguindo esses sujeitos do desenvolvimento das outras pessoas sem deficiência (BEZERRA; MARTINS, 2010).

Desse modo, os primeiros estudos da deficiência intelectual tiveram a predominância do caráter médico-organicista, buscando compreender a etiologia dos transtornos ou distúrbios mentais. Com esse histórico naturalista, prevaleceu a associação do caráter de doença em relação à deficiência intelectual, e em contrapartida a essa concepção médica, Associação de Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, propõe a modificação conceitual de deficiência mental, até então predominante nas pesquisas científicas, para deficiência intelectual, logo o novo termo enfatizaria o déficit intelectual e distanciaria da associação de doença mental. (SOUSA, 2011).

Para Sousa (2011), o conceito de deficiência intelectual também contribuiu para distanciar da conotação atrelada a outros termos, tais como débil mental, idiota, retardado mental etc., uma vez que esses termos podem ser

associados aos transtornos mentais, muito utilizado por médicos da corrente organicista durante determinados períodos históricos da sociedade europeia.

Desse modo, destaca-se a importância que o contexto social possui para a formação da identidade social do sujeito ou dos grupos sociais. Glat (1989), aponta que os contextos que supervalorizam as habilidades intelectuais fazem com que o rótulo de deficiência intelectual acarrete um julgamento antecipado da maneira que se designa esses sujeitos, assim considerando-os totalmente desprovidos de raciocínio, potencial de aprendizagem, incapazes de examinar a sua vida, expressarem seus sentimentos, sua identidade e o que desejam.

Segundo Bianchetti (2002), urge a necessidade de que o coletivo possua a capacidade de olhar para todos os seres humanos como sendo indivíduos com os mesmos direitos e que se complementam, independentemente de quaisquer atributos encontrados na sociedade e que emprestam o caráter de diversidade.

Em relação à pessoa com Síndrome de Down ou com deficiência intelectual é imprescindível a transformação do olhar para esses sujeitos, mesmo com todas as diferenças que possam apresentar, é preciso que deixem de ser vistos como sujeitos passivos e totalmente incapazes. Eles possuem o direito e condições de serem autores de suas próprias vidas, expressando a sua individualidade, suas ideias e sentimentos (VIEIRA et al., 2006).

Sendo assim, ao abordar o que as pessoas com síndrome de Down têm a dizer, acredita-se ser possível encontrar representações peculiares de si próprios ou do mundo, diferentes das encontradas dos grupos sociais. Segundo Bogdan e Taylor (apud GLAT, 1989, P.25), as pessoas consideradas deficientes intelectuais apresentam a sua própria compreensão sobre si mesmas e suas experiências, e tal compreensão geralmente é distinta de outras pessoas.

A teoria das representações sociais permite refletir que o conhecimento sobre os fenômenos que cercam os indivíduos no meio social não é concedido ou ofertado, mas é construído e produzido mediante as interações interpessoais e sobre a intersecção de diferentes pontos de vista, as representações são conjuntos interpretativos sobre os acontecimentos que cercam os indivíduos. Também convém refletir que a objetivação e a ancoragem viabilizam transferir o que é estranho e perturbador em algo familiar (OLIVEIRA, 2002).

Em vista da concretude lícita que as pessoas com Síndrome de Down possuem em se expressar e serem ouvidas e pelo caráter humano e social que

possui representações sociais na explanação do cotidiano dos grupos sociais, acredita-se que abordar as representações das pessoas com síndrome sobre deficiência intelectual permitirá que esses sujeitos apresentem as suas compreensões sobre o mundo que os cercam, assim como há a possibilidade que esses sujeitos apresentem as representações de si próprios, revelando o que compreendem de sua identidade.

Logo, buscar compreender as impressões que esses sujeitos possuem do a deficiência intelectual, além de expressar profundo respeito pelas pessoas com síndrome de Down em relação à capacidade que possuem em expressar seus pensamentos e sentimentos, possibilitará também refletir sobre as possíveis intervenções humanas que servirão de suporte para a emancipação social e representacional desses sujeitos. Assim, a intervenção humana é fundamental para construção de pontes de significação que propiciem o desenvolvimento de todas as pessoas.

Dessa maneira, se faz necessário dedicar atenção para os aspectos sociais que envolvem esses sujeitos, pois levantar esses aspectos pode ressaltar quais são as condições sociais que viabilizam para que o sujeito com síndrome de Down ganhe voz social e participe ativamente nas suas relações interpessoais, promovendo ambientes favoráveis para a construção das representações sociais. É sobre essas perspectivas que serão tecidas as considerações sobre o conceito de autoadvocacia e empoderamento, elementos fundamentais para o entendimento de como as pessoas com síndrome de Down e as suas ações podem estar inseridas nos grupos sociais.

### **1.3 Autoadvocacia e Empoderamento**

Em relação às diferenças de pessoas com síndrome de Down, sobretudo, as pessoas com deficiência intelectual, cabe ressaltar as consequências que os comprometimentos orgânicos podem trazer para esses sujeitos, haja vista que esses comprometimentos acabam marcando a trajetória de vida das pessoas com deficiência. Entretanto, o alcance de desenvolvimento e emancipação de pessoas com síndrome de Down não são predeterminados por sua condição, e não

dependem apenas dos fatores internos, e sim dependem fundamentalmente de ofertas que lhes são oferecidas e as possibilidades de agir sobre o meio em que estão inseridos. (GLAT, 2004).

Sendo assim, as intervenções humanas presentes nos contextos são fundamentais para o desenvolvimento de pessoas com síndrome de Down, assim como a instrumentalização desses sujeitos para a participação ativa e autônoma no meio social.

Com o movimento coletivo em favor da inclusão das pessoas com deficiência intelectual, geram-se possibilidades de superação das barreiras encontradas por esses sujeitos, sobretudo no ambiente escolar, pois possibilita-se que as pessoas com deficiência intelectual sejam instrumentalizadas para obterem a consciência da sua condição social, o que pode possibilitar que as pessoas com deficiência intelectual participem efetivamente da vida coletiva. Assim, ao arranjar as condições sociais necessárias para que proporcione às pessoas com deficiência, a condição de eles próprios administrem a sua vida coletiva. (Omote, 1995).

Instrumentalizar a pessoa com deficiência intelectual significa criar condições para sua emancipação. Para que essa emancipação se concretize, a instrumentalização mediante a educação não pode ser esvaziada de sentido, e desprovida de intencionalidade, assim como as práticas escolares que valorizam a repetição de ações que supostamente constroem competências. Em contraposição, a instrumentalização educacional deve ser amparada pela mediação do outro, valorizando a socialização do saber historicamente produzido, baseado na constante reflexão desses sujeitos sobre os problemas concretos de uma realidade, que se localiza nas necessidades de sobrevivência orgânica e social. (MARTINS, 2012)

Para Martins (2012), a educação não pode perder de vista o seu principal objetivo, a humanização de todos os indivíduos, preparando-os para a produção de si mesmos como seres conscientes e livres, e não sujeitos que executam tarefas sem ter consciência de sua função social.

Em vista disso, direciona-se para o desenvolvimento do entendimento da autoadvocacia e empoderamento, processos sociais que viabilizam e aprofundam os

aspectos que envolvem a autonomia e independência<sup>3</sup> das pessoas com deficiência intelectual.

O termo autoadvocacia pode conter significados diferentes, o significado que possui relevância para o estudo de pessoas com síndrome de Down e com deficiência intelectual extrapola as compreensões que envolvem a autodefesa<sup>4</sup>, ou ser advogado de si próprio. O conceito alinha-se com os aspectos que envolvem a autonomia dos indivíduos, portanto, a autoadvocacia representa a capacidade do sujeito em falar ou agir por si mesmo, escolhendo o que é melhor para si e assumindo a responsabilidade de consegui-lo. (DANTAS, 2014).

Logo, o princípio da autoadvocacia incorpora uma filosofia de vida independente, supondo a assimilação do poder individual de controle e decisão da própria vida. Supõe também uma mudança de visão sobre a pessoa com deficiência, reforçando o caráter social da deficiência. (CORDEIRO, 2011). Por todos os estereótipos existentes acerca das pessoas com deficiência intelectual, é possível ressaltar que a autoadvocacia é um processo fundamental para esses indivíduos, instrumentalizando-os com o propósito de fornecer a esses sujeitos a emancipação necessária, para que enfim, eles possam adquirir autonomia intelectual e nas relações interpessoais. Assume, então, uma proposta filosófica, científica e social, que pretende romper com o ciclo de desempoderamento que acomete as pessoas com deficiência. Ao tornar audíveis as opiniões, escolhas e pensamentos dos sujeitos emudecidos socialmente, lhes é dada a possibilidade de obterem a vivência da autonomia, não dependendo exclusivamente de terceiros e se tornando autores de suas próprias vidas. (DANTAS, 2014).

Combater a fragilidade social das pessoas com deficiência intelectual, a partir de uma educação emancipatória e da prática da autoadvocacia, exprime o

---

<sup>3</sup> Autonomia se refere ao controle exercido pelo sujeito no ambiente físico e social. Não é uma capacidade inerente à pessoa com e sem deficiência, mas é uma habilidade que pode ser desenvolvida. Já em relação à independência, trata-se da capacidade do sujeito de tomar decisões sem depender de outras pessoas, e assim como a autonomia, a independência também pode ser desenvolvida, dependendo das informações que estiverem disponíveis para que o sujeito assuma a decisão mais apropriada. (CORDEIRO, 2011).

<sup>4</sup> Segundo Dantas (2014) inicialmente o movimento de autoadvocacia foi abordado nos estudos nacionais como autodefensoria, autodeterminação ou autogestão. Glat (2004) aponta que autodefensoria é o processo de autonomia e participação das pessoas com deficiência na sociedade, conforme se engajam na luta pela defesa de seus direitos.

empoderamento das pessoas com deficiência intelectual na participação ativa na sociedade.

Esse processo de fortalecimento social possui destaque a partir dos movimentos sociais ocorridos nos Estados Unidos, com o movimento negro e com a luta das mulheres por melhores condições sociais. Esses movimentos apresentavam forte marca de reivindicações por igualdade de direitos e pelo combate da discriminação e da segregação social. O empoderamento foi sendo incorporado ao movimento de luta das pessoas com deficiência em favor da inclusão na sociedade. Assim, o empoderamento, concebe a obtenção de poder individual ou coletivo, mediante a atuação de uma educação libertadora e conscientizadora, que viabiliza a prática da autoadvocacia das pessoas com deficiência intelectual, tornando os sujeitos “apropriados de si, capazes de questionar a normalidade, a legitimidade do tratamento inferiorizado e a cultura que o incapacita.” (DANTAS, p.20, 2014).

Segundo Carneiro (2011), empoderamento diz respeito ao poder pessoal de fazer escolhas e tomar decisões sobre os diferentes aspectos da vida, e esse poder permite que as pessoas com deficiência participem ativamente da sociedade, sendo reconhecidas como cidadãs plenas.

Dentre os apontamentos sobre a autoadvocacia e empoderamento, destaca-se o papel que o contexto social exerce sobre a emancipação das pessoas com deficiência intelectual. Como visto, a educação serve como suporte para o desenvolvimento de habilidades para a defesa de si, o conhecimento de seus direitos e lideranças de suas escolhas. Por outro lado, o contexto social de desigualdade, muito presente em nosso país, dificulta o desenvolvimento socioeducacional das pessoas com deficiência, e assim, destacam-se as forças individuais para a superação das barreiras socioeconômicas (DANTAS, 2014).

A disparidade socioeconômica e as possíveis implicações para as pessoas com deficiência apresentadas no estudo de Dantas (2014), descreve uma mulher deficiente pobre e residente no interior paraibano, lugar com risco de seca, o que marcou as oportunidades mínimas de progresso econômico e educacional, impactando no desenvolvimento dessa mulher com deficiência. Por outro lado, encontra-se uma jovem com deficiência intelectual, inserida em um contexto familiar com condição econômica privilegiada, obtendo as facilidades de acesso à educação e outros serviços que contribuíram para o seu desenvolvimento.

Assim como os sujeitos são formados pelos meios sociais em que vivem, mesmo sendo lugares de conflitos, desigualdades e poder sobre os sujeitos, constroem-se as representações que influenciam ideias e comportamentos. Para tanto, os contextos influenciam de maneiras distintas tanto a forma que os sujeitos representam o meio em que estão inseridos, quanto a forma como os sujeitos interagem com os contextos que possuem contato, sobretudo em relação a prática da autoadvocacia e empoderamento nos meios sociais. (DANTAS, 2014).

A partir da instrumentalização proporcionada a partir de uma educação emancipatória, possibilita-se a vivência da autoadvocacia, administrando por si próprios o exercício de seus direitos e administrando a sua vida coletiva por intermédio de suas decisões. Assim, propicia que as pessoas com deficiência intelectual sejam empoderadas, conscientes das suas reais condições de vida e da sua participação ativa na sociedade.

Por isso, tanto a advocacia quanto o empoderamento são processos que contribuem com a inclusão das pessoas com deficiência intelectual, consideradas por muito tempo, como sujeitos desviantes e incapazes de vivenciarem o meio social. Mais do que isso, sejam coparticipantes da vida coletiva, compartilhando sentimentos, conhecimentos, ações e representações.

#### **1.4 Pensamento e Linguagem**

É notório que o homem possui grande potencial de se desenvolver, e ao lançar as devidas atenções sobre esse processo, buscando compreender quais são os percursos do desenvolvimento humano, é admissível observar a importância que essas trajetórias possuem sobre o homem, sendo que ao denotar as decorrências do desenvolvimento, evidenciam as inúmeras ocorrências favoráveis ou desfavoráveis para o sujeito. Um dos aspectos observáveis a partir o desenvolvimento humano é sobre a definição dos papéis sociais que cada indivíduo pode desempenhar na sociedade dependendo do decorrer do seu desenvolvimento ou não. Ainda mais quando se propõe a discutir sobre o desenvolvimento de pessoas com síndrome de Down, e sobre a possibilidade de serem ignoradas e segregadas de situações que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento, eventualmente destina-se a esses sujeitos uma vida de marginalidade, excluídas de exercerem papéis sociais ativos.

O crédito que envolve o desenvolvimento do homem, inclusive para as pessoas com deficiência, emerge os cuidados necessários em torno da discussão sobre o desenvolvimento, em especial os temas relacionados ao psiquismo<sup>5</sup> humano, havendo, portanto, diversas possibilidades de abordagens sobre o desenvolvimento, e que ocasionalmente podem gerar incongruências no discurso e no entendimento se forem mal abordadas. E para pontuar aqui, o ponto de partida sobre a discussão do desenvolvimento do humano, voltemos para atenção que Alves aponta que o “humano é um fenômeno em construção e essa construção só se efetiva nas relações sociais.” (2013, p.430)

Ao compreender o homem como um fenômeno em construção, evidencia-se o entendimento de que o desenvolvimento humano é viabilizado por intermédio das relações sociais, e são essas relações elementos indispensáveis para a sua construção. Em contrapartida, não se pode negar que o desenvolvimento humano também se estabelece sob a base orgânica.

Martins (2013), ao detalhar os estudos sobre o desenvolvimento humano, com enfoque do psiquismo, aspectos teóricos desenvolvidos por Vigotski, a autora observa que o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de naturezas distintas, sendo assim, denominam-se: a) linha de desenvolvimento orgânico, e b) linha de desenvolvimento cultural. E por mais que essas linhas se entrecruzem, uma não se reduz à outra e não se identificam, mas se relacionam de forma dialética, sendo que uma não existe sem a outra.

Compreende-se que o desenvolvimento dos processos psíquicos é determinado pelas relações que os homens estabelecem com o mundo. Significa dizer que o desenvolvimento, sistema pelo qual proporciona-se a emancipação do homem, funda-se na e para a superação das necessidades orgânicas, reconhecendo que o processo de hominização<sup>6</sup> e da passagem para consciência<sup>7</sup> são marcados pela ação do homem sobre a natureza. (ALVES, 2013)

---

<sup>5</sup> Segundo Martins (2013), psiquismo humano se institui historicamente e se firma como sistema interfuncional, ao apresentar a combinação de diversos processos psicofísicos, como a sensação, percepção, atenção, linguagem, pensamento, memória, imaginação, emoção e sentimento.

<sup>6</sup> Segundo Padilha (2011), a hominização é resultado de um processo histórico de organização da atividade social.

<sup>7</sup> Para Vygotsky (1982), a consciência humana possui a profícua relação com as funções psíquicas, principalmente relacionadas com as funções responsáveis pelo significado e o sentido. Assim, se distancia do entendimento da consciência estruturalista, o qual possui

Com as argumentações supracitadas, evidencia-se que o potencial de desenvolvimento do homem é um fator crucial para o seu avanço, e que se concretiza por intermédio da relação que o indivíduo possui com o mundo e vice e versa. Tal interação é constituída sob participação de um outro sujeito, mediando assim, a relação do indivíduo possui com o mundo. No entanto, essa interação entre indivíduo e o ambiente social não ocorre de maneira mecânica e linear, mas ocorre de maneira simultânea, evidenciando a imersão cultural que o homem vem a receber durante o seu processo de desenvolvimento. (WERNER, 2015).

Para Werner (2015), uma das consequências dessa mediação no desenvolvimento humano está na relação entre pensamento e linguagem, sendo que a apropriação da linguagem, ou seja, um sistema de signos<sup>8</sup> linguísticos organizados culturalmente implicam sobre o sujeito transformações significativas na constituição do homem, principalmente ao desenvolvimento do pensamento e da consciência.

De fato, a relação desses processos psicofísicos possui grande importância no desenvolvimento humano. Ao buscar a gênese dessa relação, Vygotsky (2008) observa que a partir do momento em que a criança compreende por intermédio de relações sociais a função social do signo, e a partir da necessidade, em buscar aprender as palavras com questionamentos, engendra-se na criança a superação da linguagem alicerçada nas reações emocionais, adquirindo em diante, se basear nos processos intelectuais e evidenciando que as linhas do desenvolvimento da linguagem e do pensamento se encontram. (VYGOTSKY, 2008).

Ao buscar discorrer mais sobre esse encontro entre linguagem e o pensamento, legitima-se assinalar os argumentos de Garzesi (2010), que abordar as funções que a linguagem exerce sobre os indivíduos, o autor destaca a linguagem

---

influência do naturalismo. Para o autor, a consciência pode ser identificada a partir do conhecimento associativo para com o objeto, o seu significado e a consciência social. Portanto, o significado, o sentido e fala possuem importância para produzirem trocas com a consciência, e caracterizando-a como sistema semiótico.

<sup>8</sup> Segundo Sá, Siquara e Chicon os signos podem ser definidos como elementos que servem de representação para o homem ou como elementos expressam objetos, eventos e situações. Para os autores, os signos também possibilitam ao homem expandir a sua capacidade de atenção e a memória, assim como os demais processos psicofísicos.

externa, ou, signos externos se interiorizam no sujeito, se transformando em linguagem interna. A partir de então, habilita-se dizer que a linguagem se torna intelectual e o pensamento se torna verbal, sem apresentarem um elo primário, contudo com o decorrer do desenvolvimento inicia-se uma conexão entre ambos, que se modifica e se desenvolve.

Em resumo das observações feitas por Garzesi (2010) sobre as funções da linguagem, a função designativa dos objetos pelas palavras. A função conceitual mostra que o significado é um traço indispensável da palavra. A função nominativa atribui um determinado termo linguístico ao objeto e está ligada a recordação ou denominação do objeto. A função reguladora, a linguagem regulamenta o comportamento dos sujeitos.

É sobre esse encontro, conexão, fundante sobre o desenvolvimento humano, que os pensamentos de Baktin (1988) sobre a linguagem, ao esclarecer em primeiro lugar, que o centro organizador e formador não se situa no interior do indivíduo, mas no exterior. Em vista disso, não é a atividade psíquica que organiza a palavra, e sim ao contrário, sendo a palavra que organiza as atividades psíquicas, assim modelando-a e determinando a sua orientação.

O autor ainda argumenta sobre o papel que a palavra possui em relação a interação estabelecida entre indivíduo e meio social, afirmando que é por intermédio da palavra que o indivíduo se define em relação ao outro, assim como em relação à coletividade. E quanto mais forte e mais organizada e diferenciada for a coletividade em que o indivíduo está inserido e pelo qual se orienta, mais diverso e complexo será o seu mundo interior. (BAKTIN, 1988).

A participação humana, mediante a interlocução estabelecida entre os sujeitos, principalmente de indivíduos mais experientes para com os sujeitos menos experientes, exerce papel central para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, principalmente na relação entre meio social e indivíduos que apresentam comprometimentos, sejam elas sensoriais ou intelectuais que podem interferir na interação dos sujeitos com o meio e sobre a compreensão do mundo desses sujeitos. A exemplo disso, observa-se nas pessoas com síndrome de Down, uma forma única na relação do indivíduo com meio social e que podem implicar resultados diferentes sobre o seu desenvolvimento, sobretudo sobre a linguagem e o pensamento desses sujeitos.

Para tanto, um dos aspectos centrais da interação entre indivíduo e meio, como também para a linguagem e pensamento, refere-se à percepção, processo pelo qual se estreita a relação do mundo físico e social. Em outras palavras, mediante aos processos interfuncionais do psiquismo humano, é por intermédio da percepção que permite o homem atribuir significado dos objetos que possui contato. Por outro lado, é profícuo salientar que a percepção não possui a capacidade de ser a base de significação do homem, mas é imprescindível a intervenção da palavra para que a percepção atenda a um processo formativo e que enriqueça o intercâmbio entre os homens. Portanto, é tênue a relação entre a linguagem, pensamento e a percepção, uma vez que ao desenvolver esses processos, o homem adquire conhecimento sobre os objetos, e por sua vez, esse conhecimento retroage sobre a qualidade da percepção. (MARTINS, 2013).

A maneira como o homem percebe o mundo físico e social se modifica com a introdução da palavra, e de maneira equivalente, a percepção, vem a desempenhar papel importante para linguagem e o pensamento dos sujeitos, devido a sua relação com todas as funções que empreendem a construção de conhecimento. De natureza análoga, observa-se a relação que a percepção pode possuir em relação aos aspectos teóricos das representações sociais, sendo que a percepção do mundo, objetos e fenômenos se realiza a partir da perspectiva das interações sociais, ou seja, “toda percepção de um objeto pressupõe a sua integração a um sistema de representações ou conceitos.” (MARTINS, p. 140, 2019).

Com o entendimento sobre o papel que a linguagem e o pensamento possuem sobre como o sujeito interage com o mundo físico e social, abre-se espaço para discutir as possíveis implicações que esses processos operam sobre o desenvolvimento do homem, inclusive sobre a maneira que esses processos exercem sobre a compreensão do sujeito para com o mundo físico e social. Ainda mais, evidencia-se a relevância que a linguagem possui, não somente para os aspectos da comunicação, mas sobre a forma que o sujeito percebe e interpreta o mundo ao se redor, caracterizando a linguagem como um terreno fértil para a construção de representações no meio social, ou até mesmo, modificar as representações presentes em determinados grupos.

Sobre a questão da significação social do mundo por intermédio da linguagem, e sobre a aproximação com os aspectos teóricos das Representações

sociais, cabe abordar as argumentações de Sales (2015), que destacam os aspectos da inserção cultural do indivíduo mediante a linguagem, e que permite a aproximação do homem de valores e representações, como também o aproxima da interação com o meio social. O autor ainda aponta para o caráter dinâmico que a linguagem e o pensamento possuem durante o desenvolvimento humano, sendo que as palavras e o seu sentido sofrem alterações durante as interações sociais. Com isso, possibilita-se que conhecimento do mundo seja construído a partir da elaboração coletiva, o qual se utiliza do conhecimento presente nas situações cotidianas como base de significação do mundo.

Em certo ponto, os aspectos teóricos que envolvem a linguagem articulam-se com os aspectos das representações sociais. E essa aproximação é alvo de destaque mediante os estudos de Farr (1995), que ao abordar os aspectos teóricos de Mead, teórico americano relevante para os estudos que concernem as representações sociais, principalmente por focar a importância da linguagem para compreender a natureza humana. Ainda sobre os aspectos da linguagem abordados por Mead, Farr (1995) aponta que o autor compreendia a linguagem como característica essencialmente humana e social. Assim como, os estudos do autor situam-se em uma linha de pesquisas de tradição acadêmica alemã em relação à psicologia social da linguagem, iniciados por Hundboldt, seguidos por Herder e Hegel, Wundt, Mead dos Estados Unidos, e chegando até Vygotsky na Rússia. Em vista disso, a linguagem é constituída nas sociedades modernas como principal fonte das representações coletivas.

Sobre a relação entre a linguagem e as representações sociais, ainda cabe destacar que as representações sociais além de se manifestarem em falas, também revelam-se em atitudes e condutas que se estabelecem nos grupos sociais, manifestando-se simbolicamente como formas de representações da realidade, como exemplo, é admissível ressaltar a disposição das carteiras em uma sala de aula, desenho arquitetônico de hospitais etc, como formas de representação da realidade. Entretanto, a mediação privilegiada para a manifestação das representações sociais é a linguagem do senso comum instituídas nos grupos sociais, haja vista que a palavra é fundamental para comunicação da vida cotidiana, pois são tecidos inúmeros fios ideológicos e que servem de trama para as relações sociais. (MINAYO, 2014).

Martins (2013) sintetiza as funções da linguagem em relação à construção de conhecimento e o impacto que esse processo possui em relação ao homem, ao afirmar que,

graças ao desenvolvimento da linguagem torna-se possível, entre os homens, a ação conjunta, articulada, de toda sua atividade, na base da qual reside o mais decisivo tipo de intercâmbio: o de pensamentos. Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre possibilidades para que se torne muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva. (MARTINS, p.189, 2013)

Como é possível verificar, a linguagem é um produto social capaz de modificar profundamente os processos de desenvolvimento intrapsíquicos, aliás, possui a capacidade de impactar profundamente as organizações sociais, e agindo pela forma que esses grupos entendem, constroem conhecimentos e representam o mundo físico e social que pertencem. Logo, com o desenvolvimento do pensamento mediante a intervenção da linguagem, foi possível ao homem construir e modificar a cultura humana constituída historicamente.

Moreira (2011) nota que a linguagem adquire aspecto decisivo para o conhecimento humano ser tangível e disseminado entre as diferentes gerações, assumindo assim, função histórica dentro da humanidade. Logo, sem a linguagem e todas as atividades que dela envolvem, dificilmente os avanços humanos seriam conquistados.

Sobre essa relevância histórica a que Moreira (2011) se aporta, o autor ainda procura advertir para um dos principais espaços de interações humanas, que a linguagem funcionará como relevante instrumento no desenvolvimento todas as potencialidades do desenvolvimento humano. Destaca a relevância do ambiente escolar na disseminação da cultura humana, facultando a humanização dos indivíduos, pois é sobre esse espaço que além de condensar o conhecimento sistematizado pelo homem, existe ou deveria existir, ações intencionais nas interações humanas para potencializar o desenvolvimento indivíduo, a fim de que este seja coparticipante da cultura humana.

Além do ambiente escolar, também devem-se considerar os demais ambientes nos quais o homem interage, haja vista que é na vida cotidiana que se constitui espaço favorável para forjar as representações sociais, assim como a identidade humana e os aspectos do desenvolvimento humano, inclusive no que se refere a linguagem das pessoas com síndrome de Down. Em vista disso, vale destacar que desde os atos simples provindos da cultura cotidiana, envolvendo a linguagem, a representação, o indivíduo apropria-se das formas de ser da cultura, assim tornando-o pertencente ao humano. Logo, desde o banhar-se, escovar os dentes, comer com talheres ou com hashi, vestir roupas etc., até atos que requerem maior refinamento da interação humana, como o uso da escrita, do cálculo, do desenho, da música, da religiosidade etc., devem ser considerados como situações favoráveis, inclusive as situações vivenciadas no ambiente escolar, para a superação dos limites do aparelho biológico, em especial quando se deparam para o desenvolvimento das pessoas deficiência intelectual. (BRASIL, 2012).

A existência de ambientes favoráveis para o desenvolvimento das pessoas com síndrome de Down, seja no contexto escolar, seja no cotidiano, são essenciais para que as interações entre sujeito e meio adquiram caráter qualificador para a emancipação desses indivíduos. Entretanto, não deve ser descartado as observações que Vygotsky (1997) faz em relação à educação de pessoas com deficiência intelectual, apontando para a importância de conhecer como se desenvolvem esses sujeitos, distanciando-se da excessiva atenção que se dá para a insuficiência, para a carência e para o déficit em si, pois esses sujeitos não são constituídos somente de comprometimentos e carências. Por outro lado, é preciso observar quais são as reestruturações realizados por esses indivíduos frente as dificuldades que enfrentam.

A superação do discurso biológico que enfatiza os comprometimentos orgânicos e intelectuais contribui para o entendimento de que a condição de deficiência intelectual, presente em sujeitos com síndrome de Down, não predetermina qual será o limite de desenvolvimento desses indivíduos, mas são as interações e estímulos proporcionados as pessoas com deficiência intelectual que desempenham fundamental papel para o desenvolvimento desses sujeitos. Sem negligenciar a individualidade, despontada nas diferenças das pessoas com deficiência intelectual, emergem-se a relevância das interações e estimulações com esses sujeitos, evidenciando o caráter social que a prática educativa possui,

possibilitando a emancipação das pessoas com deficiência intelectual e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Para isso, é preciso que esses alunos possuam interlocutores em suas interações, experimentando o exercício das negociações sociais por intermédio do falar, do ouvir, do argumentar e da tomada de decisões, assim incluindo a pessoa com deficiência intelectual num mundo simbólico, cultural e histórico. (OLIVEIRA, 2013).

Desse modo, para concretização de uma educação emancipatória, é preciso superar as atividades mecânicas, repetitivas e desprovidas de sentido, e que se baseiam principalmente em habilidades motoras, perceptivas e de discriminação. Para tanto, deve-se assumir uma nova postura pedagógica que seja intencional e planejada, e que considere a mediação semiótica do outro e dos signos sociais, tendo em vista a mudança de rumo do desenvolvimento desses sujeitos. (OLIVEIRA, 2013).

Por outro lado, ao observar os estudos de Ferreira, Ferreira e Oliveira (2010), ressaltam-se que frequentemente a educação escolar proposta para as crianças com síndrome de Down não contam com a mediação adequada de alguns professores, por se basearem suas práticas a partir do entendimento da deficiência como fator determinante para a não aprendizagem. A partir disso, desencadeia prejuízos para o desenvolvimento desses alunos.

Dentre as argumentações tecidas, é razoável compreender o ponto crucial que reside sobre a educação para impactar o desenvolvimento dos alunos, em especial, o decurso que envolvem ascensão da linguagem e do pensamento de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Por fim, ainda é profícuo delinear mais alguns pontos relevantes sobre a linguagem e pensamento para a constituição do homem, e dos possíveis impactos que o decorrem desse desenvolvimento sobre o indivíduo ou sobre suas relações com o mundo. A destacar a existente unidade entre a linguagem e pensamento, não significa que exista uma dependência desses processos, aliás, nem a linguagem é mero veículo do pensamento, nem a linguagem é mero conteúdo, mas existe uma relação de condicionalidade recíproca e dialética, ou seja, são processos que se relacionam e que produzem resultados em si. (MARTINS, 2013)

E um dos resultados dessa dialética refere-se às operações mentais, abstração, ação pelo qual se permite a formulação em forma de ideias, conceitos e juízos. E o centro de todos esses processos está novamente sob interferência da

linguagem, possibilitando o raciocínio sistematizado, quer dizer, “o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais.” (MARTINS, p.197, 2013).

A argumentação tecida viabiliza concluir o papel mediador da linguagem, possibilita a abstração do objeto em forma de ideia e o pensamento habilita essa abstração para conquistar a objetividade. Desse modo, a linguagem e o pensamento geram substância necessária para que o indivíduo obtenha durante a atividade, “um guia intencionalmente dirigido a determinados fins conscientes.” (MARTINS, p.197, 2013).

Com a discussão concernente aos aspectos que envolvem o desenvolvimento humano, observa-se os processos do psiquismo humano em favor da construção do sujeito em homem, destacando as implicações que a linguagem e pensamento possuem para o indivíduo e para o coletivo, sendo assim ao compreender a construção social como as representações sociais, também entender quais são as possibilidades construídas para elaboração social, a partir do particular, o homem, para a coletividade.

E considerar as pessoas com síndrome Down como indivíduos capazes de apresentarem representações sociais sobre a deficiência intelectual, entende-se ser frutuoso compreender, quais são os caminhos construídos por esses sujeitos para representarem os conhecimentos que possuem contato.

Sobre as argumentações tecidas sobre a linguagem e o pensamento, verifica-se a importância do desenvolvimento desses processos para que os indivíduos se emancipem em relação ao aparelho biológico e o limite orgânico presente na sociedade, se tornando seres sociais, humanizados e que adquirem espaço ativo nos grupos com que convivem. Então, discutir as representações sociais de pessoas com síndrome de Down, diminui-se a atenção que se atribui aos comprometimentos desses sujeitos, pois sim, estão presentes, mas as questões relevantes a se fazer, é o quanto as pessoas com síndrome de Down são ativos socialmente? São sujeitos inseridos na cultura humana construída historicamente? Visto que a linguagem e o pensamento possuem importante papel para contribuir na humanização e interação do homem nas relações sociais, os caminhos que levam a encontrar as possibilidades das representações sociais das pessoas com síndrome de Down, e sem dúvida, o desenvolvimento humano e a interação social

desempenham importante função para o indivíduo se torne homem, ser social e cultural.

Também inferem-se a importância de proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem que abram a possibilidade de pessoas com síndrome de Down se emanciparem e se desenvolverem com base em interações com conexões semióticas, utilizando-se da linguagem e do pensamento, a fim que tenham condições de construir pontes interpessoais, sendo ativos socialmente, e que representem o mundo físico e social que estão ao seu redor.

## **2 OBJETIVO**

O objetivo desse estudo foi analisar as representações sociais sobre a deficiência intelectual de alunos com síndrome de Down de escola de ensino comum e de jovens e adultos de instituição especial, destacando as similaridades e as diferenças.

## **3 MÉTODO**

### **3.1 Participantes**

Participaram jovens e adultos com síndrome de Down matriculados em quatro escolas estaduais de ensino comum de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Definiu-se como critérios de seleção dos participantes, pessoas com síndrome de Down, matriculadas no segundo ciclo do ensino fundamental, e que apresentassem oralidade compreensível para comunicação estabelecida na coleta de dados.

Após a verificação inicial dos critérios estipulados, e o vínculo entre os potenciais participantes com as unidades escolares abordadas, aplicou-se os procedimentos éticos, recolhendo a autorização dos responsáveis mediante o termo de consentimento livre esclarecido.

Vale ressaltar que a partir dos pressupostos teóricos de autoadvocacia e empoderamento que destacam a capacidade das pessoas com síndrome de Down de falarem por si próprias, e sobre as características éticas que apresentam os participantes desse estudo, considerou-se adequado aplicar o termo de assentimento para todos os participantes.

Participaram adolescentes e adultos com síndrome de Down de escolas de ensino comum, sendo quatro participantes com idade entre dez a dezessete anos de idade, três do gênero masculino e um do gênero feminino.

**Quadro 1** – Dados de participantes de escolas de ensino comum.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
Matheus <sup>9</sup>	Onze anos.	Masculino
João	Dezessete anos.	Masculino
Tiago	Quinze anos.	Masculino
Maria	Dez anos.	Feminino

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

O estudo contou com cinco adultos de uma escola especial localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Todos os participantes apresentaram oralidade compreensíveis na comunicação estabelecida na coleta de dados. Sendo quatro participantes do gênero masculino e um participante do gênero feminino, vale destacar que os participantes apresentaram idades entre dezoito anos a vinte e sete anos.

**Quadro 2** – Dados de participantes de instituição especial.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
Marcos	Dezoito anos.	Masculino
Raquel	Vinte e dois anos.	Feminino
Lucas	Vinte e seis anos.	Masculino
Pedro	Vinte e sete anos.	Masculino
André	Vinte e sete anos.	Masculino

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

### 3.2 Material

<sup>9</sup> Como procedimento ético atribuiu-se de nomes fictícios, assim apresentados nos quadros 1 e 2.

O estudo contou com a aplicação de um roteiro<sup>10</sup> de entrevista semiestruturado, constituído em seu início por uma descrição pessoal do participante abordando nome, data de nascimento, gênero, localidade e instituição de ensino. Após a descrição pessoal do participante, o roteiro segue com dezesseis perguntas, que abordam o conhecimento de pessoas com deficiência, deficiência mental ou intelectual e síndrome de Down, abordando a autopercepção e autoidentidade.

### **3.3 Procedimento de coleta de dados**

A coleta de dados com os adultos de instituição especial e com os alunos de escolas de ensino comum ocorreu com a aplicação individual do roteiro de entrevista semiestruturado.

Com esse delineamento, a coleta de dados iniciou-se com os alunos de instituição especial e posteriormente aplicou-se os procedimentos previstos para esse estudo com os alunos de escolas de ensino comum. Nota-se que os espaços escolares de ensino comum reservados para a aplicação de coleta de dados, variou entre salas de aula vazias e a biblioteca sem a presença de outros alunos da escola.

Vale destacar que em ambos os ambientes escolares de ensino comum e a instituição especial, aplicou-se o roteiro semiestruturado e a partir de respostas dos participantes, procurou-se ampliar a abordagem de informações fornecidas pelos participantes, acrescentando novos questionamentos pertinentes ao objeto de estudo. Cabe ressaltar que o roteiro permitia ao pesquisador a inclusão de perguntas complementares para a compreensão adequada do pensamento dos participantes. Desse modo, ressalta-se que foi necessário realizar o mesmo questionamento diversas vezes ou questionamentos novos durante cada entrevista realizada individualmente com os participantes, para verificar a compreensão do participante em relação ao que foi solicitado.

---

<sup>10</sup> O referido material se encontra no apêndice A.

## 2.5 Procedimento de análise de dados

Para o tratamento dos dados obtidos na coleta, empregou-se a transcrição integral dos relatos, e após o tratamento inicial se fez uso de aspectos teóricos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), utilizando o tema como unidade de sentido. Convém destacar que a análise de conteúdo serve como lentes de significação em relação aos dados coletados, possibilitando o estudo de opiniões, valores, crenças, atitudes etc.

Segundo Minayo (2014), a análise de conteúdo consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, e nesses núcleos é possível demonstrar os valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso.

Sendo assim, mediante os apontamentos de Bardin (1977) salienta-se que a análise de conteúdo permite recortar um conjunto de entrevistas por intermédio do uso de eixos de análise, e nessa modalidade de análise considera-se a frequência que se apresentam os temas extraídos do conjunto de discursos e considerando-os como dados comparáveis.

Com a diretriz dos apontamentos metodológicos sobre a análise de conteúdo e durante a leitura integral das entrevistas, foi possível elaborar cinco categorias distribuídas em dois eixos de análise.

A partir de perguntas disparadoras foi possível construir ambos os eixos de análise. Para o primeiro eixo utilizou-se de perguntas que abordaram os conhecimentos sobre o nome, idade, as percepções interpessoais, atividades educacionais e as relações interpessoais. Assim, o primeiro eixo abarcou as categorias de identidade e interação interpessoal.

Já para o segundo eixo de análise, utilizou-se de perguntas disparadoras que abordaram os conhecimentos sobre as diferenças interpessoais, a síndrome de Down, deficiência, deficiência intelectual ou mental. Assim, o segundo eixo de análise abarcou as categorias síndrome de Down, deficiência e deficiência intelectual.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 Representações de participantes de escolas de ensino comum e instituição especial sobre a identidade e interações interpessoais.**

Entende-se que a discussão sobre as representações de participantes com síndrome de Down de escolas de ensino comum e instituição especial requer a abordar alguns pontos sobre a comunicação desses sujeitos. Assim ao destacar as características que envolvem o discurso de pessoas com síndrome de Down, nota-se que os relatos apresentados pelos participantes, de maneira geral, caracterizam-se como um discurso dependente das solicitações do pesquisador, não apresentando autonomia no desenvolvimento de ideias. Essa característica está em conformidade com os apontamentos encontrados em pesquisas com pessoas com síndrome de Down que demonstram as “vocalizações, compreensão e realização de ordens simples e complexas, brincar simbólico e para as funções comunicativas de protestar, solicitar, informar, oferecer e imitar.” (LAMÔNICA; FERREIRA-VASQUES, p. 1478, 2015).

No estudo sobre as autorepresentações de pessoas com deficiência intelectual de escolas regulares de Goiânia, Faria (2014) ressalta que as pessoas com a deficiência intelectual são indivíduos que possuem total capacidade de desenvolver pensamentos, entretanto esses pensamentos não estão isentos de contradições, incoerências e inseguranças. O autor também destaca que essas características de pensamento apresentados pelas pessoas com deficiência intelectual não são exclusivas desses sujeitos, mas se estendem para todo e qualquer indivíduo.

Para tanto, ressalta-se a importância que ambiente educacional de escolas de ensino comum ou de instituição especial tem em promover o desenvolvimento integral de pessoas com síndrome de Down, sobretudo no desenvolvimento da linguagem, possibilitando a autonomia e empoderamento desses sujeitos na interação com o meio social, e viabilizando a atribuição de significado nas relações estabelecidas. Segundo Reis e Oliveira (2015), o contexto educacional possui relevante função de proporcionar situações concretas de interlocução com os alunos, favorecendo a reflexão do aluno sobre a sua própria linguagem.

Ainda assim, por mais que o vocabulário dos alunos se apresente restrito e dependente da interlocução de outros sujeitos, a voz dos alunos com síndrome de Down ou com deficiência intelectual mediante os seus relatos não pode ser descartada. Ao contrário, a voz desses sujeitos deve ser valorizada, buscando entender como esse sujeito interpreta o meio e como ele se insere nas construções sociais, mesmo que apresentem dificuldade de expressar suas avaliações de forma independente. (VIEIRA et al., 2006).

Após os apontamentos iniciais sobre os aspectos que envolvem o discurso de pessoas com síndrome de Down, admite-se ser pertinente iniciar a apresentação e discussão dos resultados a partir de relatos relacionados ao eixo de análise que possui as categorias identidade e interações interpessoais. Serão abordados primeiramente os relatos de participantes de escolas de ensino em comum, e em sequência os relatos de participantes de instituição especial.

Acredita-se que abordar os aspectos que envolvem a identidade de pessoas com síndrome Down viabiliza inferir sobre como esses sujeitos compreendem a si mesmos e como esses sujeitos se inserem no meio social. Segundo Bock (2008), a identidade se trata de um conhecimento peculiar que o sujeito se apresenta ao mundo e se reconhece como sendo alguém único dentre o universo em que está inserido.

Ainda sobre os aspectos que envolvem a identidade, Rodrigues (2010) destaca que ter uma vida em comum com outras pessoas significa participar de atividades coletivas, compartilhar objetivos, logo, interagir entre si. O autor também destaca que pertencer a grupos sociais inclui identificar-se e ser identificado, como também influenciar e ser influenciado pelo grupo, portanto tais características “são componentes indissociáveis da existência do homem e, por isso mesmo, constituem os alicerces da construção de sua identidade pessoal e social.” (RODRIGUES, p.345).

Ao considerar o significado ímpar que as interações interpessoais possuem para a formação da identidade pessoal, sobretudo em relação a identidade de pessoas com deficiência, entende-se ser válido ressaltar que a escola desempenha o papel determinante para a construção de identidade dos sujeitos sociais (OLIVEIRA, 2002).

Sendo assim, é admissível compreender que a identidade pessoal e social é fundamentalmente mediada pelo grupo social e suas interações

interpessoais, e entende-se ser relevante abordar quais são as identidades apresentadas pelas pessoas com síndrome de Down de ambos os contextos educacionais, pois acredita-se que tal abordagem permitirá tecer reflexões sobre a identidade pessoal e social de pessoas com síndrome Down, e como esses sujeitos se autorepresentam.

Questionou-se os nomes e idades dos participantes para abordar as representações dos participantes sobre a identidade pessoal, ou seja, como pessoas com síndrome de Down representam a si próprios. Também questionou-se sobre as percepções dos participantes sobre o que o grupo social pensaria sobre eles, assim abordando as representações de identidade social. Por fim, a questionou-se quais seriam as diferenças e semelhanças que possuem em relação aos demais pessoas que conhecem.

Na categoria de identidade, destaca-se que os relatos dos participantes de escolas de ensino comum, permitem inferir sobre a consonância com os resultados apresentados no estudo de Faria (2014), sendo que alguns participantes desse estudo não relataram a própria idade ou a data de aniversário, e alguns tiveram dificuldades em relação aos meses do ano e outras informações relacionadas à identidade. Ainda entende-se que a representação de identidade apresentada por Maria, também está em conformidade com estudo de Faria (2014), destacando a identidade de pessoas com deficiência intelectual como sendo “sujeitos legais”.

No quadro 3 é possível observar que todos os participantes de escolas de ensino comum apresentam em seus relatos representações sobre a identidade, e cabe ressaltar que o participante Tiago destaca o aspecto de igualdade como sendo a referência de sua identidade. Logo, ao ser questionado o que ele apresentaria de igualdade para com as demais pessoas, o participante Tiago considera que Aline ficar na sala é algo igual a ele.

Também mediante o quadro 3 é possível observar que os participantes Mateus e João apresentam os seus respectivos nomes e idades como sendo os atributos que representam a sua identidade. Já a participante Maria além de apresentar o nome e a idade como atributos referentes à sua identidade, a participante resalta ser uma pessoa legal, atributo que a diferenciaria de outros indivíduos, e ao ser solicitada sobre os aspectos de igualdade, Maria revela ser gêmea em relação às demais pessoas.

**Quadro 3** – Respostas apresentadas pelos participantes de escolas de ensino comum em relação à identidade.

<b>Participante</b>	<b>Relatos</b>
Mateus	Mateus. Onze.
João	João Dezessete.
Tiago	Aline, fica na Sala.
Maria	Maria. Eu nasci, setembro, dez. Eu sou legal. Gêmeas. Elas pensam que eu jogo vídeo game, assistir um filme, e de terror. Gosto de assistir terror.

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

Cabe ressaltar que a participante Maria apresenta suas percepções sobre quais seriam os pensamentos que o coletivo teria sobre ela. Assim, a participante afirma que as pessoas pensariam que ela joga videogame e assiste filmes. Esse relato leva a crer que esses pensamentos se referem às atividades realizadas por Maria em seu cotidiano.

Após apontar as representações sobre a identidade de pessoas com síndrome de Down de escolas de ensino comum, no quadro 4 é possível observar os relatos de participantes de instituição especial sobre a identidade, e ressalta-se que quatro de cinco participantes apresentaram o nome como referente à identidade pessoal, assim como a idade é abordada por todos os participantes.

Vale destacar que o participante Marcos além de citar o seu nome e idade como sendo atributos referentes a sua identidade pessoal, se identifica como sendo uma pessoa com síndrome de Down e uma pessoa com deficiência intelectual. Com exceção de Marcos, ao autorepresentar a identidade social, os relatos de seus pares tanto em contexto de instituição especial quanto em contexto de escola de

ensino comum não apresentam o autorepresentação como sendo sujeitos com síndrome de Down e deficiência intelectual.

**Quadro 4** – Respostas apresentadas pelos participantes de instituição especial em relação à identidade.

Participante	Relatos
Marcos	<p>Marcos</p> <p>Faço 18 anos</p> <p>Meu pai já disse, eu Down.</p> <p>Deficiente intelectual, sou eu.</p> <p>É da minha turma. Aula de dança, Peran e Paulo.</p> <p>É a minha família.</p> <p>Alto do Alisson. Pensam de mim? Que vou polícia, não sei aonde.</p> <p>Pensam que elas não gostam de mim.</p>
Raquel	<p>Raquel.</p> <p>Não sei. (idade), 22.</p> <p>Só aqui na Instituição. (igualdade). Para ser igual os outros.</p>
Lucas	<p>Lucas</p> <p>Dia 21, 92</p> <p>É o amigos. Marcelo quer brincar de futebol. (igualdade)</p> <p>Ela pensa coração.</p>
Pedro	<p>Vinte e sete.</p> <p>Sim, Amor</p> <p>Dinheiro</p>
André	<p>André</p> <p>Vinte e sete</p> <p>Atividade diferente dos outros.</p> <p>Todos os meus defeitos. A prova de habilidade.</p> <p>Sou diferente porque sou especial.</p>

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

É possível inferir que a formação da identidade apresentada pelo participante Marcos é mediada pelas interações interpessoais constituídas por esse sujeito. Sendo assim, mediante as interações com o contexto familiar, o sujeito se reconhece como sendo um sujeito com síndrome de Down. A propósito, será possível verificar que em outros eixos temáticos, a identidade serve como referência para o participante Marcos se situar no ambiente social, principalmente nas interações interpessoais com os seus pares.

Os relatos de Marcos levam a crer que o participante utiliza como referência os indivíduos presentes em seu contexto familiar e educacional, e os atributos de igualdade e diferença para representar a sua identidade. Para tanto, o participante representa a sua família como sendo igual a ele, assim como as pessoas que participam de atividades desenvolvidas na instituição especial. Acredita-se que Marcos utiliza o atributo de diferença para representar a sua identidade, assim destaca a diferença corporal entre ele e seu colega.

Ainda é possível ressaltar nos relatos de Marcos as suas percepções sobre os pensamentos que o coletivo possuiria sobre ele. Assim, o participante destaca pensamentos depreciativos em relação a ele, ressaltando que as pessoas não gostariam dele e que seria levado pela polícia. Acredita-se que tais percepções apresentadas pelo participante podem estar relacionadas com interações depreciativas vivenciadas pelo participante com o coletivo.

Em relação aos relatos de Raquel, compreende-se que a participante utiliza o atributo de nome e os aspectos que se referem a igualdade como referências para representar a sua identidade. Desse modo Raquel ressalta o seu vínculo com a instituição especial como requisito de igualdade para com o coletivo. Vale notar que assim como o participante Lucas, Raquel apresenta dificuldade de apresentar sua idade, destacando apenas o dia de nascimento.

Lucas ao ser questionado sobre o que as pessoas pensam sobre ele, revela por intermédio de seu relato, que o coletivo possui pensamentos sobre “coração”. Os relatos de Lucas também destacam que o participante representa a sua identidade a partir da referência de igualdade, percebidas nas amizades construídas na instituição especial, assim como as atividades físicas realizadas nesse contexto educacional.

O participante Pedro para representar a sua identidade utiliza como referência o atributo amor como o aspecto que o diferencia de outras pessoas, por outro lado, o dinheiro é o atributo que lhe torna igual aos demais.

Os participantes Pedro e André apresentam em seus relatos atributos relacionados a sua identidade e que ressaltam as suas diferenças para com as pessoas de seu convívio, sendo assim, Pedro resalta que o amor é o atributo que o faz diferente em relação aos demais, já para o André o atributo que o lhe torna diferente, seria realizar atividades diferentes de outras pessoas.

Também chama a atenção nos relatos de André sobre a sua identidade, o destaque que o participante faz sobre possuir defeitos. Acredita-se que tal atribuição se relaciona com a percepção de André sobre as suas diferenças em relação ao coletivo durante a prova de habilidade, entretanto o participante não desenvolve a descrição dessa atividade de avaliação. Ainda sobre as questões de diferença o participante afirma ser diferente por ser especial. Admite-se ser possível inferir que tal atributo relacionado a sua identidade se refere ao termo pessoas com necessidades especiais, e que foi disseminado a partir da declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Além de aspectos que envolvem a identidade de pessoas com síndrome de Down, procurou-se saber o que essas pessoas representam sobre as interações construídas nos contextos em que estão inseridas.

Glat (2004) resalta que se o grupo social em que estão inseridas as pessoas com deficiência intelectual, considerar esses sujeitos como indivíduos incapazes de avaliarem suas necessidades e expectativas, e que possuem uma mente deficiente e que não raciocina, então o grupo social consideraria as pessoas com deficiência intelectual como sendo eterna crianças. O autor ainda resalta que grupo social ao possuir tal entendimento depreciativo em relação às pessoas com deficiência intelectual, o grupo não estimularia esses sujeitos a fazerem escolhas, tomarem decisões e nem sequer expressarem seus anseios nos mais variados contextos sociais.

Segundo Glat (2004), tal atribuição de incapacidade às pessoas que possuem diferenças no desenvolvimento, como é caso de sujeitos com síndrome de Down, faz com que as pessoas sem deficiência sejam consideradas porta vozes dessas pessoas. Por outro lado, o autor resalta que quando lhe damos a palavra, as pessoas com deficiência intelectual apresentam sua própria compreensão de si

mesmas, suas situações de vida e suas experiências, e cabe ressaltar que tais apontamentos de suas percepções, frequentemente se diferem de seus familiares e profissionais.

Faria (2014) ao tecer apontamento sobre as interações interpessoais de pessoas com deficiência intelectual, o autor resalta que o preconceito proveniente do grupo social em relação à essas pessoas se referem como sendo sujeitos dóceis e infantilizadas, e assim negam o reconhecimento de que esses sujeitos possuem temperamento, personalidade, julgamento e opinião próprios.

Desse modo, ao considerar o potencial que as pessoas com síndrome de Down possuem em apresentar suas percepções e representações sobre as interações ocorridas no ambiente educacional em que estão inseridos, verifica-se no quadro 5 as interações desenvolvidas pelos participantes de escolas de ensino comum, e dentre os relatos destaca-se as atividades realizadas no ambiente educacional, assim como as interações interpessoais construídas com os demais alunos.

Sendo assim, acredita-se que a abordar as representações sociais de pessoas com síndrome de Down sobre a deficiência intelectual, compreende abrir espaço de discussão sobre a capacidade que esses sujeitos possuem em perceber, compreender e representar a si mesmos e o mundo que os cercam, como também possibilita gerar um profícuo espaço para que os relatos de pessoas com síndrome de Down demonstrem seus interesses e apresentem suas experiências com o grupo social que estão inseridos.

Para abordar as representações sociais dos participantes sobre as interações interpessoais foram utilizadas as seguintes perguntas disparadoras: o que eles fazem na escola e o que gostam de fazer? Também foram realizados questionamentos sobre quais são as pessoas que frequentam o ambiente educacional?

É possível observar no quadro 5 os relatos de Mateus em relação as atividades desenvolvidas no contexto escolar, o participante destaca o estudo desenvolvido por ele, assim como as operações matemáticas, as refeições e o brincar. Assim como os relatos sobre as atividades educacionais apresentados pelo participante Tiago, que destaca a atividade de escrever e a participante Maria ao ressaltar a atividade de estudo desenvolvido no ambiente educacional.

**Quadro 5** – Respostas apresentadas pelos participantes de escolas de ensino comum em relação à interação interpessoal.

<b>Participante</b>	<b>Relatos</b>
Mateus	Estuda, conta, come, brinca, estudar.
João	Pintar. Gosto de fazer é pintar. Débora, é legal, é bonita. Dá beijo aqui ó, na boca. Professora Carol, legal e sorridente. Passa mão aqui ó. Senac curso. Senac faz a prova e vai dormir. Dorme sentado na cadeira.
Tiago	Poder escrever. Pai Marcos. Renata (mãe). Giovana, Renan, Hugo e Clara. Jesus te ama. Renan, Bia, a Ju.
Maria	No Bento. Eu e meus amigos. Minhas amigas vêm para aqui, Jaque e Joana. Ajuda. Pra estudar. Eu jogo videogame, eu gosto de jogo legal, o “Valente”. Eu tenho irmã, Gabriela.

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

O participante João destaca seu interesse em desenvolver a atividade de pintura, no entanto em seu relato, não destaca se essa atividade está relacionada às atividades escolares, e no contexto de educação profissional, o participante destaca que ele realiza a avaliação e após tal atividade ele, dorme sentado na cadeira.

De maneira geral, as representações de participantes de escolas de ensino comum sobre as interações constituídas nos ambientes educacionais que pertencem levam a crer que as interações interpessoais construídas a partir das mediações educacionais, assim como as interações interpessoais com seus pares, parecem ser pouco significativa para o desenvolvimento desses sujeitos.

Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas realizadas em classes de ensino comum ainda apresentam propostas didáticas tradicionais, relacionadas às concepções dicotômicas de ensino e aprendizagem. Entretanto, considera-se que as práticas pedagógicas precisam estar fundamentas na mediação em sala de aula e

em interações que principalmente são realizadas em propostas pedagógicas desafiadoras e coerentes com as possibilidades perceptivas, cognitivas e motoras de seus educandos. Sendo assim, o processo educacional de pessoas com deficiência intelectual requer que seja ofertado ações que possuam sentido e significado, e que possibilitem aos educandos a construção de uma rede conceitual cognitiva, afetiva, linguística etc. (PLETSCH, 2012,2014).

Segundo Oliveira (2002), a escola não promove todo o potencial de desenvolvimento humano a partir do momento em que inviabiliza as pessoas com deficiência ou não, de terem acesso a novas condições de existência, mediante da apropriação de bens culturais e sociais. O autor ainda conclui que ter acesso aos relatos de pessoas com deficiência permite refletir que embora as pessoas com deficiência não traduzam ou expressem de forma clara os limites que são impostos pelo ambiente social ao seu desenvolvimento, devido a uma prática pedagógica que não propõe a emancipação efetiva de pessoas com deficiência, logo entende-se que o contexto educacional que estão inseridos as pessoas com síndrome de Down ainda possuem muitos desafios para promover um ensino que seja relevante, emancipatório e de qualidade para todos os alunos, sobretudo as pessoas com deficiência.

Assim, entende-se que a escola representa um espaço privilegiado para promover uma prática pedagógica que promove a emancipação do aparato biológico, e que proporcione aos alunos à possibilidade de alcançar os níveis mais elaborados de conhecimento. (OLIVEIRA, 2002).

Além das questões educacionais, vale ressaltar que a partir dos relatos de participantes Tiago e Maria, é possível inferir que as interações interpessoais não apresentam relações depreciativas com as pessoas sem deficiência. Pelo contrário, os relatos de Maria indicam que há construção de relações positivas, destacando as amizades com os seus colegas.

No que diz respeito às interações interpessoais, ressalta-se o estudo de Sales, Moreira e Couto (2016) sobre as representações sociais de pessoas com deficiência sobre o convívio acadêmico de ensino superior, destaca-se que as representações desses sujeitos sobre as interações interpessoais não apresentam os preconceitos advindos do meio social, como também tratamento distintos de seus colegas.

No entanto, vale ressaltar que apesar de encontrar resultados que possibilitam inferir sobre de situações positivas nas interações interpessoais que envolvem as pessoas com deficiência intelectual, entende-se que esse aspecto não se aplica para todas as situações em que envolvem as pessoas com síndrome de Down ou com deficiência intelectual, uma vez que por intermédio do relato de Marcos sobre a sua identidade, o participante apresenta percepções de possíveis pensamentos negativos em relação a ele. Faria (2014) observa a presença de situações negativas em relação a pessoas com deficiência intelectual. Um dos participantes de seu estudo foi vítima de preconceito, sofrendo com agressões físicas, como também sendo induzido por colegas sem deficiência para que ele realize agressões em outras pessoas ou beije as meninas à força.

Em relação aos relatos de João sobre as interações interpessoais, destaca-se o envolvimento afetivo manifestado pelo participante ao apresentar sua sexualidade para com o sexo oposto. Como é possível verificar no quadro 5 sobre as verbalizações de João em relação à atratividade corporal por Débora e o ato afetivo de beijar.

É certo que a sexualidade é um tabu predominante na sociedade e isso inclui o ambiente escolar. Para Adorno (2006), tabu é a consolidação coletiva de representações que conservam preconceitos, sejam psicológicos ou sociais. Esses preconceitos retroagem sobre a realidade social se convertendo em forças reais, que impelem que algo seja abordado.

A reflexão proporcionada a partir dos argumentos de Adorno sobre tabu contribuem para o entendimento sobre o constrangimento que o professor possui nas discussões sobre a sexualidade, ainda mais quando envolvem os alunos com deficiência intelectual.

Maia e Aranha (2005) ressaltam que a pessoa com deficiência intelectual mantém a integridade sexual, e não se tornam assexuados devido aos comprometimentos intelectuais. Os autores ainda ressaltam sobre os reduzidos fomentos de discussão sobre a sexualidade da pessoa com deficiência, tanto no ambiente de ensino especial quanto no ensino comum.

Os resultados apresentados por Maia e Aranha (2005) apontam que os diálogos sobre a sexualidade são mais evidentes entre os alunos do que com os professores. Posto isso, os professores apresentam o sentimento de vergonha e

preconceito dos alunos, assim não se envolvem com os diálogos estabelecidos entre os alunos.

Conhecer o que as pessoas com síndrome de Down pensam sobre a sexualidade é fundamental para estabelecer diálogo e proporcionar ações que promovem o desenvolvimento da educação sexual e autoadvocacia desses alunos em relação aos sentimentos afetivos provenientes da sexualidade.

No estudo de Luiz e Cubo (2007) sobre as percepções de cinco jovens com síndrome de Down sobre relacionarem amorosamente, os autores destacaram os aspectos apresentados por esses sujeitos no que diz respeito ao relacionamento amoroso, tais como apaixonar-se, desejo sexual, atração física etc. Tais aspectos não diferem das percepções, comportamento e desejos característicos de pessoas sem a síndrome.

Assim, a manifestação de sexualidade do participante João sobre a sexualidade permitiu refletir sobre importância que o contexto possui em relação ao esclarecimento desses sujeitos sobre a sexualidade, como também é preciso gerar situações educacionais para que as pessoas sem síndrome ou deficiência tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Após abordar os relatos de participantes de escolas de ensino comum em relação às suas interações, observa-se no quadro 6 os relatos de participantes de instituição especial sobre as suas interações no contexto educacional. Assim, é possível observar que o participante Marcos representa as suas interações com o estudo realizado na instituição, assim como apresenta relação positiva com o contexto educacional. Ainda é possível destacar que na instituição o participante apresenta as interações com os seus pares durante as atividades de dança, e dentre os relatos de seus pares de Instituição, destaca-se que o participante Marcos é único que possui desenvolvimento atividades em uma escola de formação técnica e desenvolve atividades de trabalho técnico.

De acordo com Mattie e Santos (2018), os maiores percentuais de pessoas com deficiência que buscam qualificação profissional como facilitador de empregabilidade se encontram entre as faixas etárias de 18 a 22 anos e de 28 a 32 anos, assim cabe ressaltar que o participante Marcos se enquadra com os dados apresentados pelos autores em relação à faixa etária de pessoas com deficiência que se inserem em uma qualificação profissional, já em relação ao participante João acredita-se que devido à proximidade etária com os dados apresentados pelos

autores, admite-se ser possível inferir que o participante João de escola de ensino comum também se enquadra no período etário em que pessoas com deficiência são inseridos na qualificação profissional.

**Quadro 6** – Respostas apresentadas pelos participantes de instituição especial em relação à interação interpessoal.

<b>Participante</b>	<b>Relatos</b>
Marcos	<p>Eu só estudo na Instituição. Eu vim, gosto.</p> <p>Fica Peran para dar aula para gente. Faço aula de dança.</p> <p>Michele, Isabel, Alisson, Davi, ajuda a fazer aula de dança.</p> <p>Faço Senac, faz solda, trabalhar.</p>
Raquel	<p>Só na Instituição. Porque eu gosto da Instituição</p> <p>Ai eu canto, ai eu danço. Eu canto todo dia, eu canto só aqui na Instituição.</p> <p>Dominique, o Renan, a Sarah. Tem uma pessoa, tem a Thalita.</p>
Lucas	<p>Aqui na Instituição. Tarefa, educação física, futebol, basquete, ping-pong .</p> <p>Amigos meu, Marcelo, Rafael, Serginho, Vitória Nascimento, Juliana.</p>
Pedro	<p>Aqui Instituição</p> <p>Come bolo, doce, maçã, Danone</p> <p>Beber, bola, estuda, escreve, tambor.</p>
André	<p>Só aqui na Instituição.</p> <p>Tive poucas.</p> <p>Quando eu entrei na Instituição, o único amigo que eu conheci mesmo foi o Felipe. Meu amigo desde a infância.</p> <p>Tenho bastante (amigos) aqui. (Instituição). Tem uma que estudei que era da prefeitura.</p>

	<p>É matemática, continha e leitura. Jogar bola, zagueiro. O professor Penan e o Felipe., e o Felipe é artilheiro.</p> <p>O Felipe passou em outra escola também. O Felipe passou pelo Educandário. A professora Simone deu aula para mim também no Educandário. Agatha foi Educandário e o Alex também foi. O resto eu não sei.</p>
--	--

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

Ainda no quadro 6 é possível observar que os participantes Raquel, Lucas e Pedro destacam que estudam apenas na instituição especial, e não apresentaram vínculo anterior com outros contextos educacionais. Já os relatos de André permitem demonstrar que além de possuir interações interpessoais na instituição especial, o participante apresentou ter experiências em escolas de ensino comum anteriores as experiências construídas na instituição especial, vale notar que essas experiências foram compartilhadas com o seu amigo Felipe.

Sobre as interações interpessoais construídas por André, destaca-se que o participante possui mais relações de amizade no contexto de instituição especial de que as amizades construídas nos contextos de escola de ensino comum que frequentou.

A participante Raquel representa as suas interações desenvolvidas no ambiente educacional, a partir de atividades de canto e dança, já em relação às representações de Lucas sobre as suas interações, o participante utiliza as referências de atividades físicas desenvolvidas por ele, como educação física, futebol, basquete, ping pong (tênis de mesa), e em relação à tarefa, o participante não apresenta detalhes sobre quais atividades educacionais se direcionam a tarefa.

No que concerne as representações de Pedro, acredita-se que possuem como referências as refeições realizadas por ele na instituição, assim como atividades físicas, música, e vale ressaltar que dentre os relatos que se referem à linguagem, o participante André destaca a atividade de leitura e o participante Pedro atividade de escrever. Também acredita-se que o participante André representa suas interações mediante o relato de desenvolvimento de operações matemáticas, como também a prática de atividade física ao jogar futebol.

No estudo de Almeida (2017), acentuam-se os argumentos que destacam a história de jovens e adultos que passam anos sendo escolarizados em instituição especial e que não sabem escrever o próprio nome, desconhecem a idade que possuem, assim como apresentam desconhecimento do dia que nasceram. O autor ainda destaca que muitos crescem nesse espaço educacional e chegam a vida adulta sem apresentarem o domínio de conhecimentos escolares considerados basilares para o desenvolvimento humano, e muitos desses sujeitos possuem a expectativa no que refere-se ao desenvolvimento de leitura e de escrita.

Para tanto, mediante as representações dos participantes de ambos os contextos educacional e sobre os apontamentos de Oliveira (2002), Pletsch (2012; 2013) e Almeida (2017) sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, de maneira geral percebe-se que as escolas regulares e as instituições especiais possuem grandes desafios para promover o desenvolvimento de todo o potencial que possuem as pessoas com deficiência intelectual e assim proporcionem uma educação transformadora para esses sujeitos.

#### **4.2 Representações sobre síndrome de Down, deficiência e deficiência intelectual de participantes de escolas de ensino comum e instituição especial**

Para abordar as representações dos participantes foram utilizadas as seguintes perguntas disparadoras: você sabe o que é Síndrome de Down? A pessoa com Síndrome de Down é diferente do deficiente intelectual? Por quê? O que há de igual entre uma pessoa com Síndrome de Down e uma pessoa com Deficiência Intelectual?

A partir de tais questionamentos verifica-se no quadro 7 que três de quatro participantes afirmam desconhecer o que seria a síndrome de Down. No entanto, o participante Tiago, ao ser questionado sobre as diferenças e similaridades entre a síndrome de Down para e as demais pessoas, o participante representa esses sujeitos como sendo diferentes. Além desse atributo, o participante Tiago representa seus familiares como pessoas com síndrome de Down, mas não esclarece quais seriam as referências que fundamentam a sua representação.

Para o participante João, o bombeiro representa uma pessoa com síndrome de Down, entretanto o participante não apresenta esclarecimentos sobre

quais são as suas referências para representar esse fenômeno, e acredita-se que tal menção sobre o bombeiro pode estar relacionada às suas vivências cotidianas.

**Quadro 7** – Respostas apresentadas pelos participantes de escolas de ensino comum em relação à síndrome de Down.

<b>Participante</b>	<b>Relatos</b>
Mateus	Não.
João	É bombeiro.
Tiago	Não. Diferente. É minha tia leda, minha vó e meu vô.
Maria	Não sei.

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

Os relatos do quadro 7 viabilizam compreender que assim como as representações de identidade, os participantes de escolas de ensino comum não se reconhecem como indivíduos como a síndrome. Desse modo, a ausência de autorepresentação está em similaridade com os resultados obtidos por Faria (2014), ao apontar a dificuldade de pessoas com deficiência intelectual em reconhecerem a sua condição individual e social, e assim não se autorepresentam como indivíduos com deficiência.

Entretanto, é possível encontrar na literatura ações que promovem a consciência social de pessoas com deficiência intelectual, sendo os relatos de atores de teatro com síndrome de Down de um projeto de extensão universitária. Os atores apresentam percepções em relação às de suas diferenças e sobre o preconceito vivido por eles em suas relações interpessoais, e tal consciência não apresenta prejuízos para a autoestima desses sujeitos. (VIEIRA et. al, 2006).

Para tanto, é admissível compreender sobre o papel que o ambiente educacional possui em promover o desenvolvimento integral de todos os indivíduos, principalmente as pessoas com deficiência intelectual, gerando condições emancipatórias para que esses sujeitos sejam instrumentalizados, empoderados e capazes de perceber e representar as suas diferenças sociais, e assim desenvolvam a autonomia para administrarem a sua própria vida e coletiva.

No quadro 8 encontram-se os relatos de participantes de instituição especial sobre a síndrome de Down e nota-se que três de cinco participantes afirmam conhecer o que seja a síndrome Down e dois participantes apresentam desconhecimento desse fenômeno. Pedro, ainda que aponte desconhecer a síndrome de Down, o participante afirma que há similaridade entre a síndrome e a deficiência intelectual, sendo ambos iguais.

**Quadro 8** – Respostas apresentadas pelos participantes de instituição especial em relação à síndrome de Down.

<b>Participante</b>	<b>Relatos</b>
Marcos	Eu sou Down. Eu a Michele. Sim. (diferença para as outras pessoas) Todo mundo vem aqui
Raquel	Não.
Lucas	Down sim, Down amigos. A escola, aqui. É, Só Down.
Pedro	Não. Igual
André	Já minha mãe já me falou disso, só que eu não consegui entender direito.

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

Cabe notar que o participante Marcos se autorepresenta como um indivíduo com síndrome de Down e representa Michele e os demais sujeitos que frequentam a instituição como sendo sujeitos com síndrome de Down. As representações de Lucas apresentam similaridade com as representações de Marcos, pois representa os seus colegas de instituição como sujeitos com a síndrome. Mediante os relatos de Marcos e Lucas, é possível perceber que os seus pares e instituição são as principais referências para tornar inteligível esse conhecimento e assim representá-lo.

O participante André apresenta conhecimento sobre a síndrome de Down, proporcionado pelo contexto familiar ao mediar o acesso às informações sobre o fenômeno, porém o participante afirma não possuir conhecimento suficiente sobre a síndrome de Down, não desenvolvendo a sua representação.

Observa-se que o termo síndrome de Down é mencionado por dois participantes de instituição especial, enquanto no contexto de ensino comum não há menção direta sobre a síndrome. Para tanto, considera-se o contato interindividual obtido no convívio de participantes de instituição especial que possuem com os seus pares, pessoas com síndrome de Down, como sendo um importante aspecto para que o conhecimento sobre essa síndrome esteja presente no universo representacional desses sujeitos. De acordo com Omote (2004), o contato interindividual constante entre os membros de grupos sociais pequenos contribui para a formação de conhecimentos sobre os sujeitos que coatuam em diferentes situações.

Após abordar as representações sobre a síndrome de Down de ambos os contextos, considera-se que para abordar as representações sociais de pessoas com síndrome de Down sobre a deficiência intelectual, entende-se é indispensável abordar os aspectos teóricos que envolvem a deficiência e a deficiência intelectual. Nos estudos sobre o conceito de deficiência, encontram-se importantes argumentos sobre o conceito de deficiência, e que ressaltam sobre a importância de não restringir em um único olhar sobre esse fenômeno, e que compreende os comprometimentos orgânicos como sendo representativos de deficiência. Entretanto, entende-se que os argumentos sobre o conceito de deficiência possuem elementos interpretativos que remetem as interações ocorridas no âmbito social.

Por intermédio dos argumentos de Becker (1977) entende-se que os grupos sociais instituem regras que estipulam o que é considerado legal ou ilegal, pois tal regulamentação social tende a estabelecer os momentos e circunstâncias sociais, assim como os comportamentos apropriados para o grupo que estabelece as normativas.

Assim, destaca-se que as características oriundas da variabilidade humana passam por constantes julgamentos, que indicam a aceitação ou a rejeição das características presentes no meio social. As circunstâncias interacionais entre o ator e a audiência ancoram as interpretações e tratamentos muito díspares dos mesmos atributos ou comportamentos, ou seja, pode-se dizer que as características

sociais “podem receber interpretações diametralmente opostas, dependendo de quem é o ator e/ou quem é a audiência e/ou as circunstâncias em que ocorre o julgamento. (OMOTE, 2004, p. 289)

Entende-se que o sistema de crenças e valores presentes nos grupos sociais são fundamentais para identificar as pessoas com deficiência, sendo assim os comprometimentos ou as diferenças de desenvolvimento não são requisitos principais para que um sujeito seja identificado com deficiência. Em última instância, é a reação da audiência que determina se um indivíduo seja identificado e tratado como uma pessoa com deficiência (OMOTE, 1996). Com os argumentos de Omote (1996; 2004) e Becker (1977), é possível compreender que a deficiência se constitui como um fenômeno socialmente construído, e assim ressalta-se que o entendimento sobre a deficiência vai para além de compreensões fundamentadas em explicações que localizam a deficiência nos indivíduos.

Para abordar as representações sociais dos participantes sobre a deficiência utilizou-se como pergunta disparadora o seguinte questionamento, você sabe o que é deficiência?

Na categoria de deficiência admite-se a possibilidade dos os participantes apresentarem representações que individualizam a deficiência ou apresentem representações de deficiência como sendo um fenômeno socialmente construído. Desse modo, observa-se que os participantes de ambos os contextos educacionais individualizam a deficiência em suas representações, pois apresentam a deficiência a partir de comprometimentos orgânicos e a ausência de funções do organismo.

Observa-se no quadro 9 que dois dos quatro relatos de participantes de escolas de ensino sobre a deficiência apresentam desconhecimento do que seja esse fenômeno, e dois relatos apresentam representações que localizam a deficiência nos sujeitos. Também ressalta que as representações desses sujeitos são simplificadas, não apresentando muitos detalhes.

O participante João afirma conhecer uma pessoa com deficiência e representa a professora Dani como pertencente a esse fenômeno. A participante Maria também afirma conhecer o que seja a deficiência e representa como sendo uma pessoa que sofreu um acidente, o que é possível inferir que tal acidente remete-se à algum comprometimento orgânico.

Oliveira (2002), entende que as representações sobre a deficiência ainda é processo que não está presente por grande parte das pessoas com deficiência,

sendo que o autor destaca que em 39,5% dos alunos com deficiência de escolas regulares não souberam explicar o significado conceitual do termo e os demais participantes que apresentaram representações sobre a deficiência, localizaram nos sujeitos os atributos individuais e que servem para ancorar suas representações em alguma falta de um membro do corpo ou dificuldade que levam a um mau funcionamento orgânico, como o não enxergar, não ouvir e o não falar.

**Quadro 9** – Respostas apresentadas pelos participantes de escolas de ensino comum em relação à deficiência

<b>Participante</b>	<b>Relatos</b>
Mateus	Não sei.
João	Sim. A professora Dani. Passa aqui.
Tiago	Não.
Maria	Sim. Acidentada.

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

Ao considerar o estudo desenvolvido por Souza (2014), que abordou as concepções sobre a deficiência de alunos sem deficiência de escolas de ensino comum, o autor ressalta a importância que equipamentos e recursos de auxílio possuem para gerar visibilidade da condição de deficiência seja física ou sensorial.

Desse modo, nota-se que as representações sobre a deficiência apresentadas pelos participantes de ensino comum não remetem ao entendimento de deficiência como sendo um fenômeno socialmente construído. Também acredita-se que as características das representações apresentadas pelos participantes de escolas ensino comum se assemelham às representações de participantes de instituição especial.

Sendo assim, após abordar as representações apresentadas no contexto educacional de escolas de ensino comum, abordaremos em seguida as representações sobre a deficiência no contexto de instituição especial. Mediante os relatos apresentados no quadro 10 verifica-se que dois de cinco participantes desconhecem o que seja a deficiência e três participantes representam a deficiência.

Vale notar que essas representações são ancoradas a partir de um atributo inerente ao corpo humano, localizando a deficiência no plano individual.

**Quadro 10** – Respostas apresentadas pelos participantes de instituição especial em relação à deficiência.

<b>Participante</b>	<b>Relatos</b>
Marcos	O Davi não enxerga. Só briga e chuta.
Raquel	A não sei não. Nada.
Lucas	Deficiente não sei. Eu não. (se conhece pessoa com deficiência)
Pedro	Sim, Sei. Thais, não tem Dente. Dói.
André	Já procurei saber no youtube. Alguns alunos que estudam aqui. Os cadeirantes. Porque ele perdeu os movimentos do corpo e da perna.

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

O participante Marcos recorre à ausência da função de enxergar para representar a deficiência, como também representa a deficiência a partir de comportamentos considerados inadequados. Em relação às representações de Pedro sobre a deficiência, o participante destaca a ausência de dente e a presença de dor como sendo os atributos que representam a deficiência.

Os relatos de André revelam que o participante realizou em seu cotidiano buscas sobre a deficiência, e representa as pessoas que frequentam a instituição especial como sujeitos com deficiência, e para tornar inteligível esse conhecimento estranho em familiar, o participante ancora a sua representação de deficiência a partir do comprometimento de membros inferiores, também é possível inferir que André objetiva a representação ao utilizar o termo “cadeirantes”, materializando o

conhecimento abstrato de deficiência a figura de pessoas que utilizam cadeiras de rodas.

Com os apontamentos sobre o conceito de deficiência e os relatos de participantes de ambos os contextos educacionais, admite-se que tal abordagem possibilitou destacar os elementos presentes no universo representacional de pessoas com síndrome de Down. Em seguida, estará em destaque os apontamentos sobre a deficiência intelectual e as representações dos participantes de instituição especial sobre esse fenômeno.

Os apontamentos que abordam o conceito de deficiência como sendo um fenômeno socialmente construído, compreende-se que a deficiência intelectual também se apresenta como um construto social, entretanto apresentam peculiaridades próprias que caracterizam esse fenômeno, sendo assim entende-se ser válido abordar essas características sobre a deficiência intelectual.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados pela American Association on Mental Retardation, Carvalho e Maciel (2003) destacam que a deficiência intelectual pode ser compreendida a partir de cinco dimensões e que se manifestam em indivíduos antes dos 18 anos. Cabe ressaltar que esse marco etário baliza nos indivíduos o alcance da autonomia civil e da autonomia do seu desenvolvimento intelectual e físico. Sendo assim, salienta-se que a deficiência intelectual também pode ser caracterizada por diversas dimensões, que conglomeram comprometimentos do funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, habilidades conceituais, sociais e práticas.

Sobre o comportamento adaptativo, Carvalho e Maciel (2003) ressaltam que se trata de um conjunto de habilidades que fornecem suporte ao sujeito para corresponder às demandas da vida cotidiana. Essas habilidades agem nas áreas conceituais, sociais e práticas. Logo, o comprometimento nessas habilidades pode dificultar que o sujeito estabeleça suas relações com o meio ambiente.

Em outras palavras, as argumentações anteriores destacam os conhecimentos socialmente construídos para identificar os indivíduos com deficiência intelectual, destacando as características de desenvolvimento desses sujeitos e como interagem com o meio social. Entretanto, ainda que as pessoas com deficiência intelectual apresentem características próprias de desenvolvimento intelectual, perceptivo e interacional, esses atributos não são determinantes para definir o quanto esses indivíduos podem ou não se desenvolver, mas são por

intermédio de mediações ofertadas pelo contexto social e que podem proporcionar a emancipação desses sujeitos.

Para abordar as representações sobre a deficiência intelectual, utilizou-se os seguintes questionamentos: você sabe o que é deficiência intelectual? Mental? Como você entende a deficiência intelectual? Você conhece uma pessoa com deficiência intelectual? Os deficientes intelectuais são pessoas iguais ou diferentes às pessoas sem deficiência? O que há de igual? E de diferente? O que você acha que as pessoas pensam sobre os deficientes intelectuais?

Assim como na categoria de deficiência, os participantes de ambos os contextos educacionais apresentam representações que individualizam a deficiência intelectual. Os participantes ancoram suas representações em conhecimentos concretos, entretanto ressalta-se que apenas um participante representa a deficiência intelectual a partir de conhecimento abstrato.

Com os apontamentos sobre o entendimento de deficiência intelectual, entende-se ser profícuo abordar como as pessoas com síndrome de Down, percebem e representam a deficiência intelectual. Ao observar o quadro 11, verifica-se que de quatro participantes de escola de ensino comum, dois afirmam desconhecer a deficiência intelectual. Apesar de manifestarem desconhecimento sobre esse fenômeno, os participantes Mateus e Tiago representam a deficiência intelectual como sendo sujeitos normais, mas não apresentam quais são os atributos que ancoram as suas representações.

Verifica-se que no quadro 11, o participante João representa uma de suas professoras como sendo uma pessoa com deficiência intelectual. Acredita-se que o participante ao mencionar os nomes de Renato e Murilo, o participante João apresenta representações de seus colegas de escola como sendo sujeitos com deficiência intelectual.

A participante Maria afirma conhecer a deficiência intelectual, e entende-se que não se trata de um termo estranho, haja vista que apresenta conhecimento desse termo no ambiente familiar, ao afirmar já ter visto em sua casa.

É possível apontar que as referências do cotidiano presente no contexto escolar apresentam-se como principais aspectos para a participante ancorar sua



Após ancorar o termo maluco e representar o jogo como sendo uma pessoa com deficiência intelectual, Maria localiza a deficiência intelectual na professora auxiliar. Acredita-se que a professora auxiliar é uma das principais referências de suas interações interpessoais no contexto educacional. A participante Maria representa a professora auxiliar como sendo uma pessoa com deficiência intelectual “por que é maluca.”

É importante apontar que a representação de Maria utiliza o conhecimento abstrato “maluco” para ancorar a sua representação sobre a deficiência intelectual. Entende-se que tal característica representacional apresentada por Maria se diferencia de ancoragens restritas em objetos físicos e corporais, assim como é apresentado em representações de seus pares. Vieira et al. (2006, p.335) destaca que a “formulação de hipóteses indica o raciocínio lógico e abstrato, bem como pensamentos formais, mais complexos do que baseados apenas em conteúdos concretos.”

Infere-se que a abstração apresentada por Maria, assim como suas representações possuem relação com oportunidades vivenciadas por Maria em um ambiente de ensino comum, sendo que ao dividir saberes e interesses constantes com pessoas que possuem diferenças de desenvolvimento e interação com meio social, geram-se condições ricas de acesso a variedade de conhecimentos, valores e crenças e que enriquecem as interações construídas por Maria com o meio social.

Após abordar as referências dos participantes de escolas de ensino comum, em seguida serão abordadas as representações de participantes de instituição especial sobre a deficiência intelectual. Assim, no quadro 12, percebe-se que dois de quatro participantes não representam a deficiência intelectual e três apresentam suas respectivas representações sobre o fenômeno.

Assim como supracitado na categoria de identidade, Marcos se autorepresenta como um sujeito com deficiência intelectual e quando solicitado a manifestar o seu conhecimento sobre esse fenômeno, o participante também representa o Alisson como sendo uma pessoa com deficiência intelectual.

Mediante o relato de Marcos, evidencia-se novamente a condição de normalidade sendo relacionada ao fenômeno da deficiência intelectual. Para tanto admite-se ser possível inferir que o participante ancora a representação de deficiência intelectual a partir do atributo de ser normal, ou seja, o participante utiliza a condição de normalidade de ser da mesma turma para tornar inteligível a

deficiência intelectual. Vale ressaltar que o participante ainda destaca os seus colegas para exemplificar aqueles que fazem parte do coletivo.

**Quadro 12** – Respostas apresentadas pelos participantes de instituição especial em relação à deficiência intelectual.

<b>Participante</b>	<b>Relatos</b>
Marcos	Deficiente intelectual sou eu. Intelectual é o Alisson. Normais porque é a minha turma. O alex, o Guilherme, o Willian. Porque faz direto todas as coisas.
Raquel	A eu não sei.
Lucas	Não sei não. Deficiência mental não.
Pedro	Dança, bum bum, barulho. Alex, você. Igual, correr.
André	Um pouco, não aprendi muito. Eu não vou saber explicar agora. Só um pouquinho. Algumas pessoas que tem dificuldade para andar, eles passam por uma cirurgia a cavalo pra melhorar. Já vi uma pessoa com já câncer. Só esse menino que eu falei. Consegue um pouco, e o menino não consegue. Muitas coisas que as pessoas adultas fazem. Normais para as outras pessoas. Por exemplo, adultas conseguem andar, alguns (pessoa com D.I) não conseguem andar. Algumas tem dificuldade para andar, pra pegar na mão. Sempre tem que estar acompanhado uma pessoa adulta. Elas pensam que, elas pensam que voltar andar.

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

Amaral (1999) aponta os mecanismos criados pelos grupos sociais que servem para a gestão social a partir da eleição de padrões de normalidade, em

outras palavras, são eleitos tipos ideais a fim de que sirvam de elementos de comparação entre os indivíduos, evidenciando a aproximação ou afastamento de indivíduos do tipo ideal eleito pela sociedade.

Sendo assim, acredita-se que o aspecto de normalidade relacionado à participação coletiva na instituição se apresenta como sendo importante atributo para o participante representar a deficiência intelectual, e entende-se que tal característica representacional relaciona-se com a forma que o sujeito compreendem a si mesmo e ao coletivo.

O participante Pedro representa a deficiência intelectual a partir de atividades realizadas em seu cotidiano na instituição especial. Inicialmente o relato de Pedro leva a crer que as representações não estão ancoradas em crenças que individualizam a deficiência intelectual, mas amparadas em atividades ou interações que possuem familiaridade para o participante. Entretanto, quando solicitado a apresentar o seu conhecimento sobre uma pessoa com deficiência intelectual, a representação de Pedro individualiza a deficiência intelectual, ao apontar um de seus colegas e o pesquisador como sendo pessoas com essa deficiência.

Por fim, serão abordados os relatos de André sobre a deficiência intelectual. No quadro 12, é possível observar que assim como apresentado na abordagem de síndrome de Down, o participante apresenta novamente insegurança em apresentar suas representações, afirmando conhecer pouco sobre o tema. Acredita-se que tal insegurança pode estar relacionada aos sentimentos de incapacidade ou inferioridade, haja vista que o participante afirma possuir defeitos e tal manifestação revela a percepção de suas diferenças estarem aquém dos padrões construídos socialmente e eleitos como sendo aceitáveis.

Mediante os estudos supracitados de Becker (1977), Omote (1996, 2004) e Amaral (1999), é profícuo ressaltar novamente sobre os mecanismos que os grupos sociais criam para aferirem os atributos que são considerados adequados ou inadequados, que devem ser aceitos ou evitados pelos grupos sociais.

Já em relação à representação de deficiência intelectual, e assim como a representação sobre a deficiência, o participante André representa a deficiência intelectual ancorada em atributos inerentes ao corpo humano, localizando a deficiência no plano individual. Logo, o participante destaca a ausência de movimento de membros do corpo humano e doenças como o câncer para tornar o inteligível o conhecimento sobre a deficiência intelectual.

Acredita-se que a imagem de indivíduos realizando a equoterapia<sup>13</sup> para o tratamento da ausência de movimento dos membros também se caracteriza como um dos recursos utilizados por André para familiarizar a deficiência intelectual. Sem dúvida, o recurso de terapia com cavalos não relaciona com as características presentes na deficiência intelectual, como observado no estudo de Valentim (2011). Entretanto, considera-se que o uso do termo equoterapia como sendo um recurso utilizado pelo participante para representar a deficiência intelectual.

Oliveira (2002) realiza importantes apontamentos sobre as representações de deficiência serem ancoradas a partir de referências que individualizam o fenômeno, assim vale notar que:

Conceber a deficiência tomando como referência os aspectos individuais, patológicos e funcionais, ancora-se na idéia de que ser normal é estar de acordo com a expectativa social, seja do ponto de vista físico e funcional, seja do ponto de vista do comportamento e respeito às regras dos diversos grupos sociais. (OLIVEIRA, 2002, p. 300).

Assim como Pedro representa a deficiência intelectual ancorada no aspecto de normalidade, verifica-se que o participante André também ancora sua representação a partir de ideia de indivíduos normais.

Destaca-se que ao ancorar a representação de deficiência intelectual a partir de comprometimentos físicos e funcionais, o participante André apresenta a ideia de dependência, uma vez que as pessoas com deficiência intelectual necessitam da tutela de um responsável, em especial de adultos para acompanhar esses sujeitos.

O participante André apresenta suas percepções sobre o que o grupo social pensaria sobre as pessoas com deficiência intelectual. Novamente destaca-se o comprometimento físico e funcional, ao afirmar que as pessoas pensam sobre o desejo de pessoas com deficiência intelectual em voltar a andar.

O que chama a atenção no relato de André sobre a deficiência intelectual refere-se às diferenças de linguagem dele em relação à linguagem apresentadas

---

<sup>13</sup> Segundo Duarte et. al. (2015), a equoterapia é um método terapêutico e educacional que utiliza técnicas de equitação com cavalos, e que possuem como objetivo o desenvolvimento do equilíbrio e da conscientização do próprio corpo de pessoas com deficiência.

pelos demais participantes. Os relatos de seus pares se apresentam curtos, com poucos recursos linguísticos, entretanto o participante André apresenta verbalizações que apresentam mais recursos, levando a crer sobre o esforço de desenvolver o seu pensamento, quando submetido aos questionamentos que tratavam sobre tema da deficiência intelectual. Entende-se que os suas experiências e interações interpessoais foram fundamentais para favorecerem o desenvolvimento do pensamento e da linguagem de André.

Apesar de ser possível observar as diferenças em relação às características de linguagem de André em relação às características de linguagem de seus pares, suas representações não apresentam diferenças em relação às representações de seus colegas de instituição sobre a deficiência intelectual.

Com exceção de Marcos, entende-se que os participantes de ambos os contextos educacionais não se autorepresentam como pessoas com deficiência intelectual. Acredita-se que a forma como esses sujeitos representam a deficiência intelectual relaciona-se com a forma que as pessoas com síndrome de Down compreendem a si mesmos. Segundo Oliveira (2002), as pessoas com deficiência intelectual podem não se considerar pessoas com deficiência por entender a sua capacidade de andar, sendo assim suas explicações se baseiam nos aspectos funcionais.

#### **4.3 Análise comparativa de representações dos participantes de ambos os contextos educacionais.**

Não obstante do dilema presente na vida coletiva do homem, discutir as representações das pessoas com síndrome de Down remete à discussão entre o individual e o coletivo, pois mediante as suas interações interpessoais os indivíduos constroem suas compreensões sobre si e o mundo que o cercam.

De maneira geral a análise dos eixos de análise permite inferir que as pessoas com síndrome de Down possuem muito o que dizer, apresentando características de desenvolvimento, percepções e representações diferentes entre si. Isso empreende considerar que é um equívoco considerar esses sujeitos como sendo um grupo homogêneo, ou seja, por serem consideradas pessoas com deficiência intelectual irão apresentar comportamentos e pensamentos padronizados em relação ao déficit intelectual que possuem (GLAT, 1992).

Por intermédio dos argumentos teóricos sobre as pessoas com síndrome de Down e deficiência intelectual, admite-se ser possível considerar que esses sujeitos possuem limitações decorrentes de comprometimentos, mas é evidente que esses sujeitos apresentam peculiaridades próprias de como se relacionam com mundo, como também possuem total capacidade e o direito de manifestarem suas percepções e representações.

Desse modo, admite-se ser possível considerar que as representações sociais de pessoas com síndrome de Down estão permeadas pelos conhecimentos que esses sujeitos possuem acesso no cotidiano de suas interações interpessoais. Resultados semelhantes foram encontrados por Oliveira (2002), que além de observar a representações sociais de alunos com deficiência possuírem relação com o conhecimento presente no cotidiano, verifica-se o “aligeiramento desse conhecimento e a superficialidade das interpretações. O conhecimento está no aparente, naquilo que se vê, naquilo que está imediatamente disponível em seu ambiente social.” (OLIVEIRA, 2002, p.106)

Desse modo, ressalta-se o papel que a educação possui sobre a formação dos indivíduos, sobretudo em relação às pessoas com deficiência intelectual. Valentim (2011), ressalta que o aluno com deficiência intelectual ao entrar na escola, não se caracteriza por ser um indivíduo com habilidades adquiridas biologicamente, mas é papel da escola gerar essas habilidades a partir de condições concretas e estruturadas de educação, viabilizando o acesso à cultura e saberes construídos historicamente.

Sendo assim, por intermédio das representações apresentadas pelos participantes acredita-se que a educação escolar em ambos os contextos educacionais possui impacto e representatividade no desenvolvimento dos alunos, assim como a compreensão e representação dos alunos sobre o mundo que o cerca. Haja vista que a linguagem dos alunos se apresenta empobrecida culturalmente, assim como o pensamento que não apresentam o desenvolvimento de conhecimentos abstratos e lógicos. Para tanto, a observação sobre o impacto que educação tem sobre os indivíduos empreende-se não só a compreensão do desafio da educação de pessoas com deficiência intelectual, mas como a educação tem sido pouco impactante no redirecionamento da ordem natural e orgânica para a ordem social e cultural para todos os alunos.

Ao compreender a importância que contexto social possui para a formação do homem, suas percepções e representações, acredita-se ser profícuo ressaltar as representações sociais sobre a deficiência intelectual de participantes de escolas de ensino comum. Sendo assim, é possível observar que os participantes João e Maria apresentam aspectos representacionais que individualizam esse fenômeno, localizando a deficiência em pessoas que participam do cotidiano desses sujeitos.

Em relação as representações sobre a deficiência intelectual de participantes de instituição especial, observa-se que os participantes Marcos, Pedro e André apresentam aspectos representacionais que individualizam a deficiência intelectual ao localizarem esse fenômeno em pessoas que estão inseridas no contexto que pertencem. Desse modo, compreende-se que as representações sociais apresentadas em ambos os contextos educacionais apresentam a individualização da deficiência intelectual, e se distanciam de representações que apresentam como sendo um fenômeno socialmente construído.

Por intermédio do relato de Maria sobre a deficiência intelectual é possível verificar que a participante ancora sua representação a partir de um atributo abstrato. Vale ressaltar que essa característica representacional além se diferenciar das características de João, também se diferencia das representações apresentadas pelos participantes de instituição especial, pois ancoram suas representações em conhecimentos que são aparentes e estão disponíveis no ambiente social que participam.

As representações sociais de André sobre a deficiência intelectual se assemelham com os resultados obtidos pelo estudo desenvolvido por Lindolpho (2015), haja vista que por intermédio desse estudo é possível observar que as representações sociais de deficiência intelectual de jovens a adultos de instituição especial também ancoram suas representações em diferenças físicas e nos comprometimentos orgânicos para tornar inteligível esse conhecimento.

Em vista disso, destaca-se que as representações de pessoas com deficiência intelectual parecem estar embasadas em crenças primitivas, e que tomam como verdadeiro o conhecimento que se constituem por intermédio dos órgãos sensoriais ou através de autoridades que os informa. (OLIVEIRA, 2002).

Portanto, as representações dos participantes sobre a deficiência intelectual apresentam mais similaridades do que diferenças. Verifica-se que o

universo representativo apresentado pelos participantes está ancorado conhecimentos que são percebidos pelos órgãos sensoriais e que localizam a deficiência intelectual nos indivíduos. Vale ressaltar que Maria apresenta em sua representação a ancoragem de conhecimentos abstratos, entretanto, assim como os seus pares a participante também individualiza a deficiência intelectual.

Ao observar a ausência de desenvolvimento do pensamento apurado e lógico, relacionando causas e consequências, como também se utilizando do rico arcabouço cultural, permite refletir que as representações sociais de pessoas com síndrome de Down demonstram que a educação promovidas em escolas de ensino comum e em instituições especiais apresentam os desafios que a educação possui para proporcionar o desenvolvimento integral, assim como todo o potencial das pessoas com síndrome de Down.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No tocante de um trabalho científico que ao propor-se abordar as representações sociais de pessoas com síndrome de Down acredita-se ser possível abrir um profícuo espaço para debater as histórias de indivíduos reais, e os percursos históricos tecidos no dia a dia de suas relações interpessoais. Também acredita-se ser admissível considerar que abordar as representações sociais dos alunos com síndrome de Down, oportunizou que os próprios alunos, frutos da mais variável diversidade humana, assumissem a autoria de suas próprias histórias, e imprimissem as suas percepções e representações de conhecimentos presentes no cotidiano.

Vale ressaltar que observar os conhecimentos advindos do senso comum de pessoas com deficiência intelectual, gera-se um proveitoso espaço para debater a realidade educacional e social que esses indivíduos se encontram, e assim refletir sobre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, sendo assim pensar as representações sociais desses sujeitos também é refletir sobre “as condições pedagógicas existentes no interior da escola”. (OLIVEIRA, 2002, p. 314)

Estar a margem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que circulam na sociedade, mesmo que esses indivíduos compartilhem de interações sociais em comum, ou seja, dividindo o mesmo

ambiente social, como é o espaço educacional. Exprime a escassez de informações que inviabilizam a geração de um substrato rico em referências, e que podem servir como elementos para o processo de representação social de pessoas com síndrome de Down.

Posto isso, compreende-se a importância do contexto educacional para o desenvolvimento dos alunos, assim como a formação de suas representações. E cabe ressaltar que as diferenças e similaridade dos resultados apontam deficiências, virtudes e desafios que a educação presente tanto nas escolas de ensino comum quanto na instituição especial, possuem para construção de uma educação transformadora, relevante e que viabilize a emancipação intelectual e social de todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência intelectual.

Segundo Barroco, a educação escolar que proporciona o ensino e a aprendizagem comum entre pessoas com ou sem deficiência, possui a função de reequipar os alunos, apropriando dos conhecimentos que atuam diretamente sobre o desenvolvimento. Dessa maneira, faculta a transformação dos alunos mediante os conteúdos, pelo modo como o ensino acontece e instigando os educandos a um

funcionamento psicológico cada vez mais sofisticado, isto é, menos direto, menos preso e dependente de estímulos concretos, materiais. A escolarização pode contribuir para que saiam de uma prática de reações instintivas e imediatistas com/no mundo, e desenvolvam um comportamento regulado voluntária e intencionalmente, tornando-os cada vez mais independentes da vivência pessoal para que possam compreender os conteúdos e as situações em geral e sobre eles exercitarem o pensamento analítico. (2012, p. 124).

Sendo assim, é essencial que o percurso emancipatório e transformador da educação seja concretizado dentro dos muros escolares, abandonando concepções de ensino que privilegiam a repetição de atividades sem o vínculo com o conhecimento e uso historicamente constituído na cultura humana. Para que em pesquisas futuras, apresentem manifestação autônoma de todos participantes com síndrome Down ou com deficiência intelectual. E se tornem sujeitos empoderados e conscientes de suas condições reais de vida, administrando a sua vida coletiva. Como também, assumindo a responsabilidade dos frutos de suas decisões.

Com a educação o comprometimento não deixará de existir, mas nascerá o homem ideologicamente coletivo, percebendo e sendo percebido por suas diferenças, mas como coparticipante das relações e construções humanas.

Portanto, as reflexões sobre a educação, aprendizagem, desenvolvimento, linguagem, percepções e as representações sociais de pessoas com síndrome de Down não se esgotam nesse estudo. Acredita-se ser necessário que mais estudos se debrucem sobre a voz de pessoas com deficiência intelectual, abordando suas percepções e representações de si mesmos e do mundo, e que propiciem mais reflexões sobre os instrumentos de emancipação e de transformação da realidade social e educacional das pessoas com deficiência intelectual.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund, **Educação e emancipação**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALVES, Solange Maria. A pedagogia libertadora e a psicologia histórico-cultural: dialogando educação e desenvolvimento humano. **Pedagógica**, a.17, n. 30, v. 1. 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1576>>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. Michel Lahud E Yara Frateschi Vieira.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5º ed. Lisboa, Pt: Edições70, 1977.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **Psicologia USP**, v.23, n.1, p. 111 - 132, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v23n1/v23n1a06.pdf>>. Acesso em: 8 de setembro de 2018.

BECKER, Howard Saul. **Uma teoria da ação coletiva**. Zahar, 1977. MÁRCIA BANDEIRA DE MELLO LEITE NUNES

BEZERRA, Milene Ferreira; MARTINS, Paulo César Ribeiro. A concepção de deficiência intelectual ao longo da história. **Interfaces da Educação**, v.1, n. 3, p. 73-84, 2010. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/617>>. Acesso em: 13 de Junho de 2018.

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2002. Disponível em: [https://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/sumarios/sumariorevista8.htm](https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista8.htm) Acesso em: 16 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**: ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Raadi\\_Fund1.pdf](http://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Raadi_Fund1.pdf)>. Acesso em: 25 de Junho de 2018.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque, Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**, 2003.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2003000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200008)>. Acesso em: 21 de nov. 2018.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, Vol. 11, no 2, p. 147– 156, 2003. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>>. Acesso em: 10 de setembro 2018.

CORDEIRO, Mariana Prioli; SCOPONI, Renata de Souza; FERREIRA, Solange Leme; VIEIRA, Camila Mugnai. Deficiência e teatro: arte e conscientização.

**Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v.27, n.1, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000100012&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

CORDEIRO, Mariana Prioli. Os repertórios interpretativos sobre vida independente. In: CORDEIRO, Mariana Prioli. **Nada sobre nós sem nós**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2011.

DANTAS, Taisa Caldas. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoa com deficiência no Brasil e no Canadá**. 2014. 237f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. Entrelace entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: uma História Feminina de Rupturas e Empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, V. 20, n. 4, p. 555-568, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000400007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 de agosto de 2017.

DANTAS, Taisa Caldas. Experiência de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: Um Olhar Sobre A Vivência de Empoderamento e Autoadvocacia. **Crítica educativa**, V.1, n. 2, p. 82-97, 2015. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/55>>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

DUARTE, Nilton. A historicidade do ser humano e o esvaziamento da individualidade na sociedade capitalista. In. DUARTE, Nilton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE, Ana Carolina de Almeida et al. Processo seletivo de equinos em atividade terapêutica: atividade do projeto equoterapia da UNESP/Dracena. **8º Congresso de**

**extensão universitária da UNESP**, p. 1-4, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/142150>> Acesso em: 8 de setembro de 2018.

DURKHEIM, Émile. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de Métaphysique et de Morale**, v. 6, p. 273-302, 1898. Disponível em: <[https://www.jstor.org/stable/40892316?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40892316?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 5 de julho de 2018.

DURKHEIM, Émile. O que é um fato social? In: DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. P. 1-13. PAULO NEVES E EDUARDO BRANDÃO.

FARIA, Raclene Ataíde de. Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual na escola pública regular em Goiânia. Anais, Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GARESCH, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves; FERREIRA, Wimory de Andrade; OLIVEIRA; Marinalva Silva. Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. **Ciências e Cognição**, v. 15, n. 2, p. 216-227, 2010. Disponível em: <[https://www.jstor.org/stable/40892316?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40892316?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 1 de julho de 2018.

FILHO, Edson Alves de Souza. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

GARZESI, Fátima Roseli Dias. **O processo de fossilização de conceitos em crianças com e sem deficiência intelectual**. 162f. (Dissertação em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989

GLAT, Rosana. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v1, p. 65-74, 1992. Disponível em: [https://abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista1numero1pdf/r1\\_art06.pdf](https://abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista1numero1pdf/r1_art06.pdf). Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

GLAT, Rosana. Auto-defensoria/Auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental uma proposta político-educacional. In: **Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais**, Belo Horizonte. 2004. Disponível

em: < <http://www.fortaleza.apaeceara.org.br/repositório/CE/juazeirodonorte/Autodefensoria.pdf>>. Acesso em: 04 de julho 2018.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GARESCH, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

IRINEU, Lucineudo Machado. **Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas: uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut**. 210f. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

JANNUZZI, Gilberta. Cresce o engajamento da sociedade civil e política nesta educação. In: JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. UERJ: Rio de Janeiro, 2001. LILIAN ULUP

JUNIOR, Paulino Hykavei; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A metodologia de ensino das escolas de educação básica na modalidade de educação especial. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. p. 3255 – 3263.

2013. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-003.pdf>>.

Acesso em: 25 de agosto de 2018.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cuisn; FERREIRA-VASQUES, Amanda Tragueta. Habilidades comunicativas e lexicais de crianças com síndrome de Down: reflexões para inclusão escolar. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 5, p. 1475-1482, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v17n5/1982-0216-rcefac-17-05-01475.pdf>>. Acesso em: 25 de agosto de 2018.

LINDOLPHO, David Marcos Perrenoud. **Representações Sociais de pessoas com deficiência intelectual sobre a sua própria deficiência**. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

LUIZ, Elaine Cristina; KUBO, Olga Mitsue. Percepções de jovens com síndrome de Down sobre relacionar-se amorosamente. **Revista Brasileira Educação Especial**. v. 13, n. 2, p. 219 - 238, 2007. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)

[65382007000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 1 de setembro de 2018.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; ARANHA, Maria Salete Fábio. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2005. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3290>> Acesso em: 1 de setembro de 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org). **Crítica ao Feitichismo da Individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2012.

MATTJE, Emerson Tyrone; SANTOS, Everton Rodrigo. A pessoa com deficiência na política pública do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (pronatec/viver sem limite). **Revista Práxis**, V.2, p.173-194, 2018.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/236/250>> Acesso em: 3 de julho de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GARESCH, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Palavra, interações e representações sociais. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Lucia Conceição Gollner Medeiros. **O atendimento educacional à pessoa com deficiência intelectual com severo comprometimento: Contribuições da psicologia histórico-cultural.** 256f. (Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

MOSCOVICI, Serge. A representação Social: um conceito perdido. In: MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro. Zahar, 1978. ÁLVARO CABRAL.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações. In: MOSCOVICI, Serge **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. PEDRINHO ARCIDES GUARESCHI.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência Intelectual sob a perspectiva vygotskyana. **Deficiência Intelectual**, v. 3, n. 4-5, p.12-18, 2013. Disponível em: <[http://www.apaesp.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/publicacoes/PublishingImages/revista-di/artigos\\_pdf/DI%20-N4-5.pdf](http://www.apaesp.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/publicacoes/PublishingImages/revista-di/artigos_pdf/DI%20-N4-5.pdf)>. Acesso em: 1 de agosto de 2018.

OLIVEIRA, Anna. Augusta Sampaio de. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 348f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, Márcio de. O conceito de representações coletivas: Uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do Ner**, Ano 13, n. 22, 2012. Disponível em:  
< <http://www.entremeios.inf.br/published/194.pdf>> Acesso em: 15 de julho de 2018.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, nº2, p. 55-62, 1995. Disponível em:  
< [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200007)> Acesso em: 30 de Junho de 2018.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para a conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 2, n. 4, p. 127-136, 1996.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. Em MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Orgs). Educação Especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística. **UNESP-Marília-Publicações/ CAPES**, p. 3-21, 1999.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.10, n.3, p.287-308, 2004. Disponível em:  
<[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf)> Acesso em: 30 de Agosto de 2018.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. A linguagem e a formação da consciência: uma perspectiva Histórico-Cultural. **Salto para o Futuro**, v. 1, n.1, 39-42, 2001. Disponível em: [www.unimep.br/~ampadilh/a-linguagem-ea-formacao.pdf](http://www.unimep.br/~ampadilh/a-linguagem-ea-formacao.pdf). Acesso em: 01/02/2019.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência Mental/intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. **Educação em Foco**, v. 1, p. 239-250, 2012. Disponível em: < [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/PLETSCH,%20\\_Artigosemperiodicos\\_2012.2.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/PLETSCH,%20_Artigosemperiodicos_2012.2.pdf)> Acesso em: 30 de agosto de 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, 2014. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650508>> Acesso em: 20 de agosto de 2018.

REIS, Márcia Regina dos; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Constituição da linguagem do aluno deficiente intelectual acerca da teoria histórico cultural. Anais.

**XVII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**, 2015. Disponível em: <[http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/anais\\_completo.asp](http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/anais_completo.asp)> Acesso em: 2 de setembro de 2018.

RODRIGUES, AROLDO. Interagindo com outros. In: **Psicologia Social**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; SIQUARA, Zelinda Orlandi; CHICON, José Francisco. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Revista Brasileira de Ciências Do Esporte**, v. 37, n. 4, p. 355-361, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n4/0101-3289-rbce-37-04-0355.pdf>> Acesso em: 17 de junho de 2018.

SALES, Amanda de Cássia. **Narrativas orais de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e alterações de linguagem em contextos interativos**: o papel do outro. 134f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 2015.

SALES, Zenilda Nogueira; MOREIRA, Ramon Missias; COUTO, Edvaldo Souza. O convívio acadêmico: representações sociais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 295-308, 2016. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> 01 de Janeiro de 2018.

SHIMAZAKI, Elsa Midori et. al. O Trabalho com o Gênero Textual História em Quadrinhos com Alunos que Possuem Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.24, n.1, p.121-142, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000100121&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000100121&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 4 de setembro de 2018.

SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade da. **Representações sociais de discentes do curso letras de Libras da UEPA acerca da pessoa surda**. 134f. (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014.

SOUSA, Carlos Henrique Gomes. **Pessoa com deficiência intelectual: desafios para inclusão nas empresas de grande porte do pólo industrial de manaus/am**. 140f (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 132f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

SPINK, Mary Jane Paris Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GARESCH, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALENTIN, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre a avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 143f. (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VIEIRA, Camila Mugnai et al. Deficiência mental e autonomia: análise do discurso de jovens em um grupo de teatro. **Educação Especial**. n. 28, p. 329 – 340, Santa Maria, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4319/0>>. Acesso em: 4 de agosto de 2018.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. **Obras escogidas I**. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Centro de Publicaciones del M..E.C y Visor Distribuciones S.A. Madrid, 1991.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. **Obras escogidas V**. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Centro de Publicaciones del M..E.C y Visor Distribuciones S.A. Madrid, 1997.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Jefferson Luiz Camargo.

WERNER, Jairo. A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. **Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 33-38, jan.-abr. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0033.pdf>> Acesso em: 20 de junho de 2018.

**APÊNDICE**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Sexo: M ( ) F ( )

Localidade: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

O que você faz aqui na escola que você estuda?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Você gosta de vir aqui?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quais são as pessoas que vem aqui?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Você tem algo diferente e de igual/semelhante das outras pessoas? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Você sabe o que é deficiência?

( ) Sim                      ( ) Não

Você sabe o que é deficiência intelectual? Mental?

( ) Sim                      ( ) Não

Como você entende a deficiência intelectual? Explique o que é.

---

---

---

Porque as pessoas são deficientes intelectuais?

---

---

---

Você conhece uma pessoa com deficiência intelectual?

---

---

---

Os deficientes intelectuais são pessoas iguais ou diferentes às pessoas sem deficiência? O que há de igual? E de diferente?

---

---

---

O que você acha que as pessoas pensam sobre os deficientes intelectuais?

---

---

---

Como você acha que as pessoas sem deficiência se comportam para com as pessoas com deficiência intelectual?

---

---

---

O que você acha o que as pessoas pensam sobre você?

---

---

---

Você sabe o que é Síndrome de Down?

---

---

---

A pessoa com Síndrome de Down é diferente do deficiente intelectual? Por quê?

---

---

---

O que há de igual entre uma pessoa com Síndrome de Down e uma pessoa com Deficiência Intelectual?

---

---

---