

**Universidade do Estado Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**



BRUNA FELIX PINTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DA SEGUNDA
INFÂNCIA COM PARALISIA CEREBRAL SOBRE ESCOLA E
FAMÍLIA**



**BELÉM-PA
2025**

BRUNA FELIX PINTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DA SEGUNDA
INFÂNCIA COM PARALISIA CEREBRAL SOBRE ESCOLA E
FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos.

**BELÉM-PA
2025**

BRUNA FELIX PINTO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DA SEGUNDA
INFÂNCIA COM PARALISIA CEREBRAL SOBRE ESCOLA E
FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Data da Avaliação: 19/12/2025

Banca Examinadora:

_____ – Orientadora.

Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos

Doutora em Educação, política e sociedade - PUC-SP
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ – Membro Interno.

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes

Doutor em Educação Especial -UFSCAR-SP
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ – Membro Externo.

Profa. Dra. Arlete Marinho Gonçalves

Doutora em Educação – UFPA
Universidade Federal do Pará - UFPA

**BELÉM-PA
2025**

Dedico esta dissertação às crianças com deficiência e às suas famílias que me ensinam todos os dias o verdadeiro significado de reabilitação para a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conduzir sempre pelos melhores caminhos, mesmo quando não os compreendo, e por fazer meus sonhos pequenos diante da magnitude dos planos que Ele prepara para minha vida.

Minha gratidão é eterna aos meus amados pais (in memoriam), Marco e Noemi, que dedicaram suas vidas à minha educação e cuidado. Meu pai sempre me dizia que um dia eu seria "grande", e hoje compreendo a dimensão dessa grandeza. Foi ele quem me apresentou o prazer da leitura e vibrou com cada conquista minha. À minha mãe, que dedicou sua vida integralmente a cuidar de mim e de meu irmão com um amor incondicional.

Aos meus amados filhos, Miguel e Julia, que são minha fonte de energia para seguir na trajetória da vida. Foram, em diversos momentos, meu laboratório vivo para compreender a beleza e as fases das infâncias.

Ao meu marido, Gabriel, meu companheiro e incentivador número um. Obrigada por sempre acreditar no meu potencial, especialmente quando eu duvido da minha capacidade de ser resiliente diante dos desafios da vida.

À minha sogra, Telma, que se tornou minha principal rede de apoio. Ela cuidou e continua cuidando dos meus filhos com dedicação e amor profundo nos momentos de minha ausência. Minha eterna gratidão!

Agradeço, com imenso carinho, à professora Tânia, minha orientadora, que me acolheu com escuta ativa e jamais me permitiu desistir. Sua orientação respeitosa e competente foi fundamental para a concretização deste trabalho.

Aos professores Arlete Marinho e Anchieta Bentes por contribuírem gentilmente para o aprimoramento desta pesquisa desde a banca de qualificação.

À coordenação e secretaria do PPGED, em especial ao querido Jorginho, por sempre atender minhas solicitações com tamanha cordialidade e tranquilidade. Minha sincera gratidão por todo o apoio administrativo e humano.

À minha Turma 19, onde construí laços afetivos que, mesmo à distância, me sustentaram até o fim da jornada do Mestrado. Nossa união foi fundamental e desejo que sigamos adiante, mantendo esses vínculos. Quem sabe, rumo ao Doutorado?

À Turma 21, com quem tive a oportunidade de cumprir as últimas disciplinas do programa e onde encontrei pessoas tão queridas e inspiradoras. Vocês foram

parceiros essenciais nos seminários, aulas e momentos de desabafos. Minha gratidão pela solidariedade e pela troca de saberes! Vocês são inspiradores!

Ao Colégio Marista Nossa Senhora de Nazaré, um espaço fundamental onde minha paixão pelas infâncias floresceu. Foi lá que me formei como professora, desenvolvendo uma prática atenta, de escuta ativa e humanizada, e aprendendo a valorizar o potencial único de cada criança. Mais que isso, o Colégio me permitiu viver e compreender a essência do chão da sala de aula.

À equipe do Hospital Sarah Belém que me concedeu a serenidade para continuar a caminhada do Mestrado e me permitiu realizar a coleta de dados com as crianças na unidade. Aos meus colegas de trabalho, o meu muito obrigada por todo o apoio e companheirismo nesta etapa da minha vida.

Por fim, agradeço às crianças com Paralisia Cerebral que participaram desta pesquisa. Elas me permitiram adentrar em suas histórias de vida, ajudando a concretizar o sonho do Mestrado e contribuindo para a minha evolução como ser humano e profissional.

Muito obrigada!

A inclusão acontece quando se aprende com as
diferenças e não com as igualdades.
(Paulo Freire, 1998)

RESUMO

PINTO, Bruna Felix. **Representações Sociais de crianças da segunda infância com paralisia cerebral sobre escola e família.** 2025. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2025.

A presente pesquisa de mestrado faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará da linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e do grupo de pesquisa “Infância, Cultura e Educação” – ICE. É um estudo acerca das representações sociais de crianças da segunda infância com paralisia cerebral sobre família e escola. O objetivo geral da pesquisa é analisar as Representações Sociais das crianças com paralisia cerebral sobre o contexto escolar e o convívio familiar, buscando as implicações destas representações na aprendizagem e no processo do desenvolvimento socioafetivo. Os objetivos específicos são: Investigar as narrativas, imagens e sentidos atribuídos pelas crianças ao contexto escolar e familiar; refletir sobre a Paralisia Cerebral e os impactos no processo de aprendizagem e de socialização no contexto escolar da criança, tendo por base suas próprias representações sociais. Os participantes da pesquisa são cinco (5) crianças com paralisia cerebral, na faixa etária de 7 a 10 anos, atendidas no Programa de Reabilitação Infantil do Hospital de Reabilitação no município de Belém. A investigação apresenta uma abordagem qualitativa, cujos procedimentos são: o levantamento bibliográfico, a entrevista semiestruturada e a técnica do desenho. O enfoque no campo das Representações Sociais é a processual de Moscovici (2009), por tratar sobre a gênese das Representações Sociais, analisando os processos de sua formação, a qual considera a historicidade e o contexto de produção, formando, assim, dois processos de representações: a objetivação e a ancoragem, que têm uma relação dialética entre si e permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura simbólica. Os referenciais teóricos e metodológicos das Representações Sociais de Moscovici (2010) e Jodelet (2001). O trabalho fundamenta-se, também, nas perspectivas de Corsaro (2011), Qvortrup (2010), Sá (2004) e Sassaki (2014). Os resultados revelam que a escola é percebida tanto como um espaço de acolhimento, socialização e aprendizagem, quanto como um ambiente de violência, exclusão e barreiras. Essa dualidade impacta no desenvolvimento integral da criança e no processo de aprendizagem, gerando desmotivação e aumentando o risco de evasão escolar. No que se refere à família, o estudo demonstra que os cuidadores diretos, em especial os pais, são vistos como a base do desenvolvimento da criança. Eles são os primeiros a se tornarem “especialistas” na condição de seus filhos, atuando como pilares fundamentais para a crença no pleno potencial de desenvolvimento da criança. Tais achados, portanto, exigem uma revisão crítica da práxis no âmbito escolar e a implementação de políticas verdadeiramente equitativas. Tais ações são fundamentais para superar a exclusão e também para validar o papel da família como alicerce essencial no pleno desenvolvimento dessas crianças, indo além do acolhimento e dos cuidados.

Palavras-Chave: Representações Sociais; Sociologia da Infância; crianças com paralisia cerebral; Hospital Sarah.

ABSTRACT

PINTO, Bruna Felix. **Social Representations of middle childhood children with Cerebral Palsy about School and Family.** 2025. 107 p. Dissertation (Education Master Degree) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2025.

This Master research is part of the Postgraduate Program in Education at the State University of Pará, in the research line “Teacher Training and Pedagogical Practices” and the research group “Childhood, Culture, and Education” – ICE. This research is a study about the social representations of children in middle childhood with cerebral palsy about family and school. The general objective of the research is to analyze the Social Representations of children with cerebral palsy about the school context and family life, seeking to identify the implications of these representations in learning and in the process of socio-affective development. The specific objectives are: to investigate the narratives, images and meanings attributed by children to the school and family context; to reflect on Cerebral Palsy and the impacts on the learning and socialization process in the school context of the child, based on their own social representations. The participants of the research are five (5) children with cerebral palsy, aged 7 to 10 years, treated in the Child Rehabilitation Program of the Rehabilitation Hospital in the city of Belém. The investigation has a qualitative approach, with procedures that included: bibliographical review, semi-structured interview, and the drawing technique. The theoretical focus within the field of Social Representations is the procedural approach by Moscovici (2009), which addresses the genesis of Social Representations by analyzing the processes of their formation, considering their historicity and context of production. This approach identifies two fundamental representation processes: objectification and anchoring, which have a dialectical relationship and allow for the construction of a figurative nucleus with a symbolic structure. The theoretical and methodological frameworks on Social Representations are drawn from Moscovici (2010) and Jodelet (2001). The study is also grounded in the perspectives of Corsaro (2011), Qvortrup (2010), Sá (2004), and Sassaki (2014). The results reveal that the school is perceived both as a space for welcoming, socialization, and learning, and as an environment of violence, exclusion, and barriers. This duality impacts the children's integral development and learning process, generating demotivation and increasing the risk of school dropout. Regarding the family, the study demonstrates that direct caregivers, particularly the parents, are seen as the foundation of the child's development. They are the first to become "specialists" in their children's condition, acting as fundamental pillars for the belief in the child's full developmental potential. These findings, therefore, demand a critical revision of the praxis in the school environment and the implementation of truly equitable policies. Such actions are crucial for overcoming exclusion and for validating the family's role as an essential anchor in the full development of these children, moving beyond mere care and welcoming.

Keywords: Social Representations; Childhood Sociology; Children with cerebral palsy; Sarah Hospital.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividade de Vida Diária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
FIBRA	Faculdade Integrada Brasil Amazônia
ICE	Infância, Cultura e Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
PC	Paralisia Cerebral
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROADE	Protocolo de Avaliação de Dificuldades
RS	Representações Sociais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1	Processo de refinamento	20
Quadro 2	Identificação dos trabalhos - CAPES	21
Quadro 3	Identificação dos trabalhos - UFPA	22
Quadro 4	Identificação dos trabalhos - UEPA	24
Quadro 5	Participantes da pesquisa	36
Quadro 6	Ancoragens e Objetivações sobre Família	64
Quadro 7	Ancoragens e Objetivações sobre Escola	79

FIGURAS

Figura 1	Centro de Reabilitação Sarah Kubitscheck em 1960	30
Figura 2	Unidades da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação	30
Figura 3	Sarah Brasília Lago Norte	31
Figura 4	Sarah Belém	32
Figura 5	Atividade no ginásio de Reabilitação Infantil - Sarah Belém	34
Figura 6	Impactos das RS sobre Família no desenvolvimento socioafetivo	83
Figura 7	Impactos das RS sobre Escola no desenvolvimento socioafetivo	84
Figura 8	Impactos das RS sobre Escola no desenvolvimento da aprendizagem	85

DESENHOS

Desenho 1	Família de Dário	58
Desenho 2	Família de Yara	59

Desenho 3	Família de Lila	61
Desenho 4	Família de Kelly	62
Desenho 5	Família de Davison	64
Desenho 6	Escola de Yara	67
Desenho 7	Escola de Dário	68
Desenho 8	Escola de Lila	69
Desenho 9	Escola de Kelly	70
Desenho 10	Sala de aula de Yara	71
Desenho 11	Sala de aula de Davison	72
Desenho 12	Sala de aula de Lila	73
Desenho 13	Recreio de Davison	75
Desenho 14	Recreio de Lila	76
Desenho 15	Recreio de Dário	77

SUMÁRIO

1. PONTO DE PARTIDA: MOTIVAÇÕES PARA A ESCUTA DAS INFÂNCIAS DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL.....	11
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
2.1 O Estado do Conhecimento.....	19
2.2 Caminhos da Pesquisa.....	27
2.3 Caracterização do <i>Lócus</i> da Pesquisa.....	29
2.4 Caracterização dos Participantes da Pesquisa.....	34
2.5 Procedimentos metodológicos.....	37
a) Levantamento bibliográfico.....	37
b) Realização das entrevistas.....	38
c) Produção dos desenhos.....	39
d) Sistematização e Análise dos dados.....	40
2.6 Percursos éticos.....	40
3. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL: A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL, A PLURIDADE DAS INFÂNCIAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	42
3.1 A criança com Paralisia Cerebral e sua(s) Infância(s).....	42
3.2 Breve abordagem da criança com Paralisia Cerebral no contexto escolar.....	45
3.3 A Família da criança com Paralisia Cerebral.....	47
3.4 Breve histórico sobre a gênese da Teoria das Representações Sociais.....	49
3.5 A abordagem Processual e os conceitos de Objetivação e Ancoragem.....	51
3.6 Sociologia da Infância: O protagonismo infantil.....	54
4. IMAGENS E SENTIDOS DAS CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA.....	57
4.1 Imagens e sentidos das crianças sobre família: Cuidado e ProteçãoXAusência.....	57
4.2 Imagens e sentidos das crianças sobre escola: Lugar de brincadeira e aprendizagem X Lugar de violência e exclusão.....	65
5. PONTO DE CHEGADA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA O ENFRENTAMENTO DE BARREIRAS NOS CONTEXTOS SOCIAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES.....	93
Apêndice 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	94
Apêndice 2 – Roteiro para produção de desenhos.....	96
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	97
Apêndice 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	101

ANEXOS.....	104
Anexo 1 – Declaração de aceite do Hospital Sarah.....	105
Anexo 2 – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos.....	107

1 PONTO DE PARTIDA: MOTIVAÇÕES PARA A ESCUTA DAS INFÂNCIAS DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

Esta pesquisa faz parte da linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Estado Pará (UEPA) – e traz como tema as Representações Sociais de crianças da segunda infância com Paralisia Cerebral sobre escola e família.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015) estabelece como dever do Estado, da família e da comunidade escolar garantir uma educação de qualidade e inclusiva, protegendo a pessoa com deficiência de toda forma de negligência e discriminação. Sob essa perspectiva, a família deposita grandes expectativas no processo de escolarização, visando não apenas o aprendizado acadêmico, mas principalmente o desenvolvimento social e emocional que promova a formação integral de seus filhos.

Contudo, as crianças com deficiência enfrentam um conjunto de barreiras que ultrapassam os obstáculos arquitetônicos. As barreiras sociais e atitudinais — como o desconhecimento sobre o diagnóstico, a estigmatização e a falta de compreensão do potencial individual — são as que mais afetam as relações interpessoais e a percepção dessas crianças sobre o mundo.

Essa dinâmica é especialmente desafiadora para crianças com Paralisia Cerebral (PC), uma condição que, por sua grande variabilidade motora e de comunicação, torna-se terreno fértil para o capacitismo.

Conforme Sasaki (2014, p. 10), o capacitismo “está focalizado nas supostas capacidades das pessoas sem deficiência, bem como nas supostas limitações das pessoas com deficiência”.

Na minha trajetória profissional, ouvi com frequência de familiares de crianças com PC e de profissionais da educação indagações como: *“Como é possível ensinar/alfabetizar uma criança que não anda, não fala e não manipula objetos devido seu comprometimento motor?”*. Ao confrontar-me com falas tão impregnadas de desconhecimento e preconceito, senti a urgência de um posicionamento anticapacitista e investigativo. A necessidade de atuar como pesquisadora surgiu com o propósito claro de evidenciar a capacidade de aprendizagem das crianças com deficiência e de demonstrar a viabilidade e a relevância de realizar pesquisas que as tomem como protagonistas, subvertendo a lógica que as define pelas suas limitações.

É preciso considerar também que as crianças com PC, assim como todas as outras, constroem suas Representações Sociais (RS) a partir das vivências e interações nos seus ambientes sociais. Muitas crianças com PC têm sua rotina majoritariamente alocada em acompanhamentos médicos e clínicas de reabilitação, o que impõe uma tensão dialética entre o tempo dedicado à reabilitação e o tempo reservado ao convívio familiar e escolar. Com isso, acaba sendo mantido um olhar capacitista, pelas próprias crianças sobre suas limitações em aprender. Mas as escolas e a família o que estão fazendo para superar o capacitismo? Neste contexto, o que as crianças com PC representam como família e escola?

As Representações Sociais proporcionam para os membros de uma comunidade uma forma para comunicar-se e compreender seu contexto a partir do que é conhecida. As RS são:

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vista como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981, p. 31).

Configuram-se em:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (Moscovici, 2009, p. 21).

Neste sentido, o conceito de RS constitui a ferramenta ideal para desvendar como as crianças com PC organizam e dão sentido ao seu mundo, marcado pelo contraste entre a reabilitação e o convívio social.

A escola e a família configuram-se como dois contextos fundamentais na formação das RS, por meio das experiências e aprendizados oferecidos por eles que se moldam as percepções e interpretações das crianças. Diante disso, emerge a principal inquietação deste estudo: quais representações sociais de escola e família são construídas pelas crianças que, em sua maioria, têm sua rotina dominada por acompanhamentos médicos e intervenções em clínicas de reabilitação?

A busca por responder a esta questão, que situa a criança como protagonista de suas percepções e interpretações dos contextos nos quais está inserida, tem sua gênese firmemente ancorada em minha trajetória profissional e acadêmica.

Desde a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), fui atravessada por um encantamento singular pelas infâncias. Desde o ingresso na universidade, nutria o desejo de trabalhar com crianças, desejo que se materializou em experiências significativas. Atuei como monitora na disciplina *Leitura e Produção de Texto* e, em colaboração com colegas, participei do projeto voluntário *Leia para uma Criança*, no qual promovíamos momentos de contação de histórias em rodas marcadas pela presença viva e curiosa de crianças em fase da primeira infância, oriundas de escolas públicas de Belém. Essas experiências, entrelaçadas de afetos e aprendizagens, ampliaram minha sensibilidade e olhar investigativo. Ainda na graduação, a imersão no universo infantil se intensificou ao conhecer de perto os desafios enfrentados por famílias de crianças com deficiência no contexto escolar, sobretudo por meio dos estágios voluntários e remunerados, em sua maioria vinculados à educação infantil.

No percurso investigativo voltado à educação inclusiva, apresentei, em 2011, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Graduação, intitulado *Ações da APAE Belém no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. Esse trabalho representou meu primeiro exercício de aproximação crítica com a temática da inclusão, marcando o início de um caminho que, desde então, se desdobrou em novas inquietações e aprendizagens.

Na Especialização em Neuropsicopedagogia, na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), tive a oportunidade de dar continuidade aos estudos com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem correlacionadas à deficiências ou algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento de modo que, em 2016, apresentei a monografia intitulada *Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC): Os desafios de professores e alunos em sala de aula*. Por meio da qual, procurei analisar, sob uma perspectiva teórico-prática mais amadurecida, os desafios que se manifestam no cotidiano escolar.

Desde o início de minha trajetória como docente, fui naturalmente conduzida à Educação Infantil no contexto da Educação Inclusiva. Durante 11 anos, vivi a experiência da sala de aula, tempo em que tive o privilégio de aprender com as crianças em suas singularidades e nos múltiplos modos de ser e se desenvolver.

Nesse percurso, não apenas me encantei com a potência das infâncias, mas também experimentei, por vezes, o sabor amargo da docência, marcado pela ausência de suporte adequado, de recursos e pela fragilidade na garantia de direitos.

Ao longo dessa construção profissional, entrelacei igualmente a experiência pessoal da maternidade, que se fez presente pela primeira vez aos 23 anos e, posteriormente, aos 28. Meus filhos, Miguel e Julia, tornaram-se companheiros e, de certo modo, protagonistas de um “laboratório vivo” no fascinante universo do desenvolvimento infantil. Cada desafio e cada descoberta partilhados com eles converteram-se em experiências únicas, que me ensinaram sobre a curiosidade, a imaginação, o brincar, a criatividade e, sobretudo, o amor incondicional como formas de compreender e significar o mundo.

Ao ingressar no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, busquei aprofundar a investigação na Sociologia da Infância, compreender a Teoria das Representações Sociais a partir de estudos com crianças e fortalecer os vínculos com a pesquisa científica, na intenção de articular vivência, experiência e conhecimento em um mesmo movimento de construção.

A principal motivação para a escolha desta temática emerge das inquietações que atravessam minha experiência profissional atual como professora hospitalar de crianças com paralisia cerebral em um hospital de reabilitação em Belém. No exercício cotidiano dessa prática, torna-se evidente a multiplicidade de desafios enfrentados por essas crianças e suas famílias no contexto da educação inclusiva, sobretudo na luta pela efetivação de seus direitos. Nos atendimentos realizados, é recorrente ouvir relatos de situações de *bullying*, da ausência de suporte adequado e, em alguns casos, da exclusão de atividades pedagógicas pela falta de acessibilidade e de adaptações necessárias.

Por outro lado, a escola revela-se, muitas vezes, como o único espaço de convívio social além do núcleo familiar. Nesse território, marcado pela presença de pares em idade aproximada e pela diversidade de experiências, a criança com deficiência encontra a possibilidade de viver a infância em sua inteireza, reconhecendo na escola um “mundo” de oportunidades para brincar, aprender, conviver e significar-se como sujeito de direitos.

Nesse sentido, a questão da pesquisa pode ser enunciada nos seguintes termos: quais são as Representações Sociais construídas por crianças da segunda

infância com paralisia cerebral sobre escola e família? Desta questão mais ampla decorrem outras, tais como:

- Quais imagens e sentidos da família e escola são atribuídos por crianças que, em sua maioria, passam mais tempo em acompanhamentos médicos e clínicas de reabilitação que no convívio familiar e escolar?
- Quais são as implicações das representações sobre família e escola na aprendizagem e no desenvolvimento socioafetivo desta criança com paralisia cerebral?

Em sintonia com as questões norteadoras, esta dissertação tem por objetivo geral analisar as Representações Sociais das crianças com paralisia cerebral sobre o contexto escolar e o convívio familiar, buscando as implicações destas representações na aprendizagem e no processo do desenvolvimento socioafetivo. Objetiva ainda:

- a) Investigar as narrativas, imagens e os sentidos atribuídos pelas crianças ao contexto escolar e familiar;
- b) Refletir sobre a Paralisia Cerebral e os impactos no processo de aprendizagem e de socialização no contexto escolar da criança, tendo por base suas próprias Representações Sociais.

Assim, pretendo adentrar no mundo social da criança, tratando-a como protagonista, alguém que vive experiências e que tem um olhar sobre si e, por isso, podem falar, escrever e desenhar sobre o que compreendem e quais Representações Sociais estão sendo construídas durante a sua segunda infância.

Dessa forma, ressalto que esta pesquisa oportuniza uma discussão acerca da relevância das representações sociais de crianças com deficiência na fase da segunda infância, compreendida entre os 6 e 12 anos de idade, que constitui um período do desenvolvimento humano caracterizado pela consolidação das identidades cognitivas, sociais e emocionais. Segundo Cole (2003), nessa fase, as crianças desenvolvem maior capacidade de raciocínio lógico, compreensão de regras e habilidades de resolução de problemas, consolidando também a alfabetização e o aprendizado formal. Socialmente, ampliam suas relações com os pares, aprendem a

colaborar, compartilhar e respeitar normas coletivas. Em termos emocionais, há um fortalecimento da autoestima, da empatia e da capacidade de lidar com emoções complexas, enquanto fisicamente ocorre crescimento constante e aprimoramento da coordenação motora fina e grossa, evidenciando uma fase fundamental para a construção de competências que influenciam o desempenho escolar, a participação social e o desenvolvimento integral da criança.

Nesse estágio, crianças com deficiência frequentemente enfrentam desafios específicos decorrentes de barreiras de inclusão, sobretudo aquelas de natureza atitudinal. Tais dificuldades podem impactar de maneira significativa seu desenvolvimento socioafetivo e o desempenho na aprendizagem escolar. Nesse sentido, conforme assinala Moscovici (2010), as Representações Sociais moldam nossa compreensão do mundo e influenciam como os indivíduos e grupos sociais interagem entre si, sendo, portanto, elementos-chave para a análise das dinâmicas de inclusão e exclusão. Portanto, explorar as RS dessas crianças é importante para identificar narrativas predominantes que podem fortalecer ou combater tais barreiras.

Bronfenbrenner (1996) enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre em um sistema ecológico, no qual a interação entre contextos microssistêmicos — família, escola e comunidade — e macrossistêmicos — cultura e políticas públicas — exerce influência decisiva sobre o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Nesse cenário, compreender as RS construídas em torno das crianças com deficiência revela lacunas, barreiras e e até mesmo potencialidades, oferecendo subsídios para a formulação de estratégias que promovam uma convivência mais inclusiva, justa e sensível às diferenças.

Além disso, a pesquisa busca fornecer referências teóricas e orientações práticas para profissionais da educação, gestores de políticas públicas e famílias, apoiando iniciativas que respeitem a diversidade e assegurem os direitos das crianças com deficiência. Essa abordagem evidencia a importância de se articular o conhecimento acadêmico à prática cotidiana, contribuindo para a efetivação de políticas e metodologias que valorizem a singularidade de cada criança.

Assim, a relevância social desta investigação está intrinsecamente vinculada ao compromisso de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, capaz de reconhecer e fortalecer as potencialidades das crianças com deficiência, garantindo-lhes condições para um desenvolvimento pleno desde os primeiros anos de vida.

Por fim, o estudo também é relevante para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a reflexão crítica sobre a educação inclusiva. Compreender os significados que as crianças com paralisia cerebral atribuem à escola permite aos educadores reconfigurar suas metodologias de ensino, tornando-as mais sensíveis, contextualizadas e adequadas às experiências e necessidades das crianças, reforçando a perspectiva de uma educação efetivamente inclusiva e transformadora.

Ademais, a pesquisa estende sua relevância ao âmbito familiar ao proporcionar aos principais cuidadores uma compreensão aprofundada sobre as representações e sentidos que as crianças constroem acerca de suas dinâmicas relacionais. Esse conhecimento é fundamental, dado o impacto direto dessas percepções no desenvolvimento socioemocional infantil. Abre-se, portanto, uma oportunidade para a ressignificação da convivência e para a construção de memórias afetivas sólidas, que servirão como alicerce estruturante durante a segunda infância e as fases subsequentes do desenvolvimento."

Esta dissertação está organizada em cinco seções: "Ponto de partida: Motivações para a escuta das infâncias da criança com Paralisia Cerebral"; "Percurso metodológico"; "Referencial teórico-conceitual: A criança com Paralisia Cerebral, a pluralidade das infâncias e a construção de sentidos"; "Imagens e Sentidos das crianças com Paralisia Cerebral sobre Família e Escola" e "Ponto de chegada: As Representações Sociais das Crianças com Paralisia Cerebral como Ponto de Partida para a superação de barreiras nos contextos sociais", seguidas das referências, apêndices e anexos.

Na primeira seção, foi apresentada a trajetória de minha vida pessoal, profissional e como pesquisadora das infâncias na perspectiva da educação especial e inclusiva, a fim de clarificar o ponto de partida desta pesquisa de mestrado, situando o tema, a questão problema, as hipóteses, as questões norteadoras e os objetivos.

Na segunda seção, está em evidência o "Percurso metodológico", trazendo a discussão do caminho teórico-metodológico da pesquisa, traçando a caracterização do *lócus* de pesquisa e dos participantes, procedimentos metodológicos e percursos éticos.

A terceira seção "Referencial teórico-conceitual: a criança com Paralisia Cerebral, a pluralidade das infâncias e a construção de sentidos", discorrerá sobre a definição da Paralisia Cerebral, as infâncias, a família da criança com PC, um breve histórico da criança com PC no contexto escolar, além de apresentar a gênese da

TRS e a abordagem de cunho processual das RS, finalizando com uma breve discussão sobre a Sociologia da Infância e o protagonismo infantil.

A quarta seção é dedicada à análise das RS, explorando as imagens e os sentidos atribuídos pelas crianças à família e à escola sob a lente da TRS.

Por último, a quinta seção sintetiza os achados, reafirmando a urgente necessidade de práticas sociais mais inclusivas para garantir o protagonismo e a participação plena da criança com Paralisia Cerebral.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção é dedicada à apresentação dos caminhos metodológicos que organizaram a pesquisa, abrangendo os procedimentos de produção e análise dos dados.

2.1 O Estado do Conhecimento

Diante da delimitação do objeto de estudo, apresento a necessidade de mapear a produção acadêmica que articula as temáticas centrais desta pesquisa no campo das Representações Sociais (RS). Optou-se por um recorte temporal dos últimos dez anos (2015–2025).

O mapeamento da produção acadêmica é considerado uma estratégia importante para o entendimento de uma temática, uma vez que, diante da multiplicidade de instituições e programas, "pode-se dizer que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes" (Romanowski; Ens, 2006, p. 38).

Um trabalho com abrangência suficiente para cobrir toda a produção sobre o tema — um Estado da Arte — consumiria integralmente o tempo dedicado à produção de uma dissertação. O intento, portanto, foi realizar um Estado do Conhecimento, que se configura como "o estudo que aborda apenas um setor das publicações" (Romanowski; Ens, 2006, p. 39), delimitando-se à análise de dissertações e teses.

Para a pesquisa da produção acadêmica, optei pela utilização da plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Esta plataforma foi escolhida por ser a base de dados oficial que disponibiliza os registros atualizados e consolidados das pesquisas desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, conferindo a abrangência e a validade necessárias ao mapeamento.

¹ Disponível em: < <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> > Acesso em: 01.05.2025.

A busca inicial, utilizando o descritor "Representações Sociais", resultou em um volume de 9.668 trabalhos. Diante dessa quantidade, apliquei um conjunto de filtros para refinar o Estado do Conhecimento e delimitar a amostra, conforme detalhado:

Quadro 1 – Processo de refinamento

Critério de Refinamento	Parâmetro Aplicado
Tipo de Produção	Dissertações (Mestrado) e Teses (Doutorado)
Recorte Temporal	10 anos (2015 a 2025)
Grande Área do Conhecimento	Ciências Humanas
Área/Programa	Educação

Fonte: elaboração própria (2025)

A partir da pesquisa refinada, obtive uma amostragem de 3.468 dissertações e teses.

O refinamento do Estado do Conhecimento prosseguiu com a aplicação de descritores mais específicos, mantendo os filtros iniciais — Tipo de Produção, Recorte Temporal e Área do Conhecimento em Educação. O segundo descritor, "Representações Sociais com crianças", reduziu o volume para 305 trabalhos. O terceiro descritor, "Representações Sociais de crianças com deficiência", não retornou nenhum registro na plataforma. Consoante da negativa, decidi retirar as aspas, resultando em 19 trabalhos relacionados à temática, mas apenas 4 abordam as temáticas de Representações Sociais e deficiência. Contudo, a análise detalhada revelou que esses estudos se centram exclusivamente na percepção de terceiros, evidenciando os significados e as representações construídas por cuidadores, familiares e profissionais da educação, e não aquelas elaboradas pelas próprias crianças, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Identificação dos trabalhos - CAPES

Autor	Título	Ano
GUIMARÃES, Maria Aparecida	“As Representações Sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores”	2021
FERNANDES, Viviane Braga Lima	“Atenção à saúde para pessoas com deficiência no contexto da atenção primária em saúde: avaliação da qualidade e representações sociais de médicos da Estratégia Saúde da Família”	2021
SANTOS, Gabriela Pereira Leite dos	“Representações Sociais e experiências da paternidade no contexto da síndrome congênita do vírus Zika”	2019
LIMA, Luciana Bispo Brasileiro	“Representações Sociais das famílias de crianças com deficiência sobre escola: aportes para as interações no contexto escolar”	2019

Fonte: elaboração própria (2025)

Dentre os quatro trabalhos citados, Guimarães (2021) e Lima (2019) são as únicas autoras que abordam as Representações Sociais sobre família e escola. É fundamental destacar, porém, que seus estudos trazem a perspectiva dos familiares e profissionais da educação, e não a da criança com deficiência.

Guimarães (2021), mapeou as RS sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre dois grupos cruciais para o desenvolvimento da criança: professores da Educação Infantil e familiares. Os resultados revelaram diferenças notáveis: os professores representam o autismo de maneira preponderante através das características sócio-comunicativas — isolamento, estereotipia, agitação —, o que leva a uma prática educacional ancorada na inclusão e socialização, em detrimento da dimensão cognitiva. Essa priorização pode ser problemática ao limitar o potencial de desenvolvimento global do aluno. Em contraste, os familiares demonstram uma maior diversidade na sua objetivação da condição: para alguns, o autismo é representado como um transtorno ou deficiência, enquanto para outros, é visto como uma condição que não se configura como doença. O estudo expôs essa disparidade de representações, que impacta diretamente a qualidade da intervenção pedagógica e o suporte familiar, reforçando a necessidade de ações que busquem alinhar o conhecimento consensual sobre o TEA para promover práticas mais abrangentes e equitativas.

Lima (2019), analisou as RS da escola construídas pelas famílias de crianças com deficiência, visando gerar subsídios para a orientação de processos interativos e colaborativos entre escola e família. Os resultados revelaram uma imagem da escola

ancorada em dimensões multifacetadas: cognitivas (como espaço de saber e desenvolvimento intelectual), socioeconômicas (como complemento de valores sociais e caminho para a ascensão social) e afetivas (como local de cuidado, acolhimento e atendimento especializado). As famílias demonstraram profunda crença nos resultados positivos da escolarização e na capacidade de aprendizagem das crianças, percebendo a prática pedagógica da escola como qualificada, além de ressaltarem a importância da parceria mútua. Os achados das RS foram, por fim, mobilizados na elaboração de um plano de ação, construído de forma colaborativa com os participantes, para ser implementado na escola investigada.

Em adição à busca no Catálogo CAPES, realizei uma prospecção complementar de dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA)², considerando o mesmo recorte temporal de dez anos (2015-2025).

Neste levantamento, foram identificados 19 trabalhos que abordam as Representações Sociais (RS). O Quadro 3, a seguir, detalha os 19 trabalhos encontrados no PPGED/UFPA, apresentando o autor, o título e o ano de cada produção para contextualização.

Quadro 3– Identificação dos trabalhos - UFPA

Autor	Título	Ano
SILVA, David Rogério Santos	“As Representações Sociais de Pesquisadores/as sobre Educação Quilombola nas dissertações e teses dos programas de Pós-graduação em Educação da Região Norte no período de 2017 a 2022”	2024
VIEIRA, Silvio Santiago	“Educação de Surdos no Instituto Felipe Smaldone em Belém/Pa: Representações Sociais de ex-docentes e docentes sobre as práticas pedagógicas e educativas”	2024
CUNHA, Nilzi Regina Santos	“As Representações Sociais de pesquisadores(as) da Região Norte do Brasil sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização”	2023
FAHD, Wilma Cristina Bernardo	“Representações Sociais (RS) de professores/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos universitários/as público-alvo da educação especial e as implicações dessas RS na prática docente”	2023
MENDES, Débora Mate	“Juventude e Educação do Campo da Amazônia: Representações Sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida”	2020

² Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/> Acesso em: 01.05.2025.

NASCIMENTO, Lourival Ferreira do	“Representações Sociais e inclusão escolar: jovens com cegueira tateando o futuro”	2020
CARDOSO, Maria Lúcia Martins	“As Representações Sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: Implicações na/para formação inicial de professores(as)”	2020
KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira	“Representações Sociais de jovens universitários sobre a formação superior em licenciatura e as implicações em seus projetos de vida profissional”	2020
SILVEIRA, Andréa Pereira	“Representações Sociais de professores universitários sobre o ensino de LIBRAS”	2019
TRINDADE, Marileia Pereria	“Representações Sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia”	2019
SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos	“Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural”	2018
FARIAS, Degiane da Silva	“Juventude, escolarização e projeto de vida: Representações Sociais de jovens de Bragança/Amazônia paraense”	2018
CARNEIRO, Márcia Simão	“Representações Sociais dos professores do curso de enfermagem de instituições de ensino superior públicas sobre práticas obstétricas: implicações para a formação docente”	2018
TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja	“Representações Sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: Formação e atuação no contexto social do campo”	2016
SILVA, Marcelo Ricardo dos Santos	“Pedagogia do Movimento Estudantil: Representações Sociais de jovens de centros acadêmicos de enfermagem sobre a formação política e as implicações na sua formação acadêmica”	2016
GONÇALVES, Arlete Marinho	“Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: Representações Sociais de universitários surdos”	2016
MORAIS, Kleber Augusto Fernandes de	“Da pedagogia do acaso à pedagogia da práxis: Representações Sociais de docentes médicos em processo de resignificação”	2016
DUARTE, Francisco Ednardo Barroso	“As Representações Sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre os seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida”	2015
SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de	“A Pessoa Com Deficiência Física: Representações Sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo”	2015

Fonte: elaboração própria (2025)

A análise revelou que, embora haja estudos robustos sobre a TRS, nenhum desses trabalhos trata especificamente das RS construídas pelas crianças. Contudo,

é fundamental destacar o trabalho de Trindade (2019), que, ao pesquisar as RS sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia, contribui indiretamente para a área ao sinalizar a potência e a relevância da infância como objeto de estudo na região.

Em continuidade ao mapeamento, e dada a relevância regional, também pesquisei a produção de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA)³.

O Programa de Mestrado em Educação da UEPA, cujas defesas iniciaram em 2007, possui duas linhas de pesquisa principais: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia. No acervo de dissertações disponíveis, identifiquei outros 19 trabalhos que abordam as Representações Sociais (RS).

A totalidade das 19 produções sobre RS encontradas no PPGED/UEPA está detalhada no Quadro 4.

Quadro 4 – Identificação dos trabalhos - UEPA

Autor	Título	Ano
SOUZA, Jéssica Patrícia Silva de Souza	“Representações Sociais de professoras da Educação Infantil sobre a inclusão de educando com autismo em uma escola municipal em Belém-Pa”	2023
LOBATO, Keila de Jesus Morais	“Representações Sociais de professoras sobre a alfabetização de estudante com autismo: implicações na prática pedagógica”	2023
OLIVEIRA, Iolane do socorro Nobre de Oliveira	“Representações Sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica nas séries iniciais do Ensino Fundamental: imagens e sentidos na prática educativa”	2022
SARMANHO, Ana Paula Santos	“As Representações Sociais de professores e facilitadores sobre o brincar da criança do Transtorno do Espectro Autista em uma escola bilíngue de Educação Infantil”	2021
RIBEIRO, Nilza Maria Cabral Feitosa	“Elas são bonitas porque é a minha família: Representações Sociais de Beleza de crianças da Educação Infantil”	2020
LOBATO, Vera Lúcia de Cristo	“As Representações Sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas”	2019

³ Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/> Acesso em: 01.05.2025.

GONÇALVES, Sileide de Nazaré Brito	“Representações Sociais de crianças da Educação Infantil do campo sobre diversidade racial: conhecimento de si e do outro”	2018
OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de	“Representações Sociais de educandos surdos sobre o profissional intérprete de língua de sinais no contexto educacional”	2015
LOBATO, Huber Kline Guedes	“Representações Sociais de professores a respeito do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos”	2015
MACEDO, Silvia Sabrina de Castro	“Representações Sociais de crianças sobre a escola: Vivência da criança no ensino fundamental e creche”	2014
SILVA, Cynthia França Cavalcante de Andrade da	“Representações Sociais de discentes do curso de letras-LIBRAS da UEPA acerca da pessoa surda”	2014
SOARES, Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende	“Mais do que higiene...É cuidar: Representações Sociais sobre saúde da criança na escola entre professores da rede de escolas públicas municipais de Benevides-Pa”	2012
ROCHA, Elizabeth Gomes da	“Educação em saúde é ato de cuidar entre pessoas: Representações Sociais de agentes comunitários de Benevides-Pa”	2011
SILVEIRA, Andrea Pereira	“Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre aluno surdo: A [in]visibilidade da inclusão escolar”	2011
SANTOS, Antônio Luis Parladin dos	“Educação-cuidado de si; Representações Sociais entre idosos Amazônidas da Universidade da terceira idade”	2011
GONÇALVES, Arlete Marinho	“Representações Sociais elaboradas por docentes acerca do Projeto Político-Pedagógico da escola pública”	2010
FERREIRA, Darlism Sousa	“Educação não tem idade: Representações Sociais e práticas educativas em saúde na Amazônia”	2010
SOUZA, Roseane Rabelo	“Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais”	2009
RODRIGUES, Kassya Christinna Oliveira	“Representações Sociais sobre eu-outro-outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém do Pará”	2007

Fonte: elaboração própria (2025)

A análise do mapeamento demonstrou que a maioria dos trabalhos encontrados no campo das Representações Sociais (RS) se concentra nas percepções construídas por adultos (cuidadores, familiares e profissionais) sobre processos educacionais ou sobre a própria criança. Apenas três produções

posicionam a criança como protagonista de suas representações no contexto escolar: Ribeiro (2020), Gonçalves (2018) e Macedo (2014).

Ribeiro (2020) analisou a influência das RS de beleza no processo de socialização na Educação Infantil. Os resultados evidenciaram que as crianças possuem RS de beleza complexas, ancoradas tanto em fatores internos — o cuidado e a atenção que recebem da família, a afetividade nas relações — quanto em fatores externos, como o corpo e a cultura do consumo associada ao "ter coisas". Assim, a pesquisa revelou que essas RS de beleza influenciam diretamente a aceitação e a rejeição, estabelecendo padrões de beleza almejados — cor branca, cabelos lisos, corpo magro — que, por sua vez, geram situações de exclusão de seus pares no contexto escolar. A relevância do estudo está na comprovação de que as crianças mobilizam precocemente códigos estéticos excludentes, sinalizando a urgência de uma educação sensível, capaz de desconstruir representações sociais limitantes e desenvolver experiências de alteridade na infância.

Gonçalves (2018), investigou as RS de crianças da Educação Infantil do Campo (Vila Agropesqueira de Aturiaí, PA) sobre a diversidade racial, a percepção de si e a interação com o outro, buscando compreender como elas se apropriam e representam os significados sociais para construir suas percepções raciais. Os resultados revelaram que as RS de si e do outro são compartilhadas no cotidiano da instituição e estão ancoradas na percepção estética do feio e do bonito — tendo o fenótipo como parâmetro —, na negação/afirmação do pertencimento racial e na rejeição ou aceitação do outro. A análise comprova que o preconceito racial perpassa a instituição escolar desde a primeira infância, o que leva, em muitos casos, as crianças negras a negarem sua condição e a se aproximarem dos padrões brancos mais aceitos socialmente para se representarem. O estudo concluiu que a escola e o professor contribuem para a estigmatização e a exclusão da criança negra e dificultam a construção positiva de sua identidade racial, ao se submeterem a uma Educação Infantil que não reflete sobre a diversidade e, conseqüentemente, não promove a valorização da diferença.

Dentre estes trabalhos analisados, destaca-se a contribuição de Macedo (2014), cuja pesquisa, ao focar o olhar da criança sobre suas vivências no processo de escolarização sob o aporte da RS, constituiu uma base significativa para o referencial teórico-metodológico do presente estudo.

Macedo (2014), analisou as representações de escola e de creche compartilhadas por 24 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em Belém, tratando-as como atores sociais e protagonistas de suas vivências. Os resultados revelaram uma clara diferenciação nas RS dos ambientes. A Escola é fortemente ancorada na aprendizagem formal, sendo objetivada em atividades centradas na leitura, escrita e no ato de estudar. Consequentemente, é representada como um "lugar de não brincadeira" (ausência de parque e brinquedos). Em contraste, a Creche é ancorada no lúdico, sendo objetivada como um lugar de brincadeiras e também de aprendizagem, mas centrada em atividades mais leves, como desenho, pintura e música (e sala de vídeo). A análise demonstrou que as crianças já internalizam as culturas escolares e rituais que segregam o aprendizado formal do lúdico, reforçando a urgência em integrar o brincar como um elemento central e não periférico na RS do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que nenhum trabalho apresentado nesta seção trata especificamente das RS da criança com Paralisia Cerebral. Essa ausência evidencia que a presente pesquisa se insere no requisito do ineditismo, inaugurando um caminho para investigações futuras acerca da temática.

Dessa forma, ratifico a importância deste estudo por contribuir, de maneira inédita, para a compreensão de como as crianças com PC elaboram, comunicam e compartilham suas representações sociais sobre escola e família, e, sobretudo, como essas representações interferem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento socioafetivo.

2.2 Caminhos da Pesquisa

A metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (Minayo, 2012, p.9)

Minayo (2012) evidencia uma concepção de metodologia que transcende a mera aplicação de técnicas, afirmando que ela nos direciona, fundamentalmente, às reflexões sobre nossa realidade. Para traçar um percurso metodológico consistente, este estudo se estruturou a partir da definição de seus elementos essenciais: o tipo de estudo a ser realizado, o lócus de pesquisa, a identificação e seleção dos

participantes, os procedimentos metodológicos e, por fim, o detalhamento dos percursos éticos a serem seguidos.

Em se tratando do universo infantil, a investigação da criança, de suas infâncias e dos significados que ela constrói sobre o mundo configura-se como um cenário desafiador. Para que o pesquisador possa acessar o universo infantil, é necessário:

romper com as amarras que o colocam em três perspectivas possíveis: *adultocêntrica*, que o impede de perceber a criança como centro do processo de pesquisa e com as memórias e lembranças que o impossibilitam de olhar as crianças no presente; *infantocêntrica*, que o impede de perceber que as crianças interagem com crianças e adultos; e o *uniformismo*, que o impede de considerar a diversidade dos grupos infantis. (Kramer; Santos, 2011, p.26)

Dada a complexidade desse cenário e a necessidade de validar a perspectiva da criança como Ator Social, este estudo, que articula a Teoria das Representações Sociais com a Sociologia da Infância, envereda pelos caminhos da abordagem qualitativa. Há uma clara intenção de compreender os significados, valores e anseios que se manifestam no cotidiano dos participantes da pesquisa. Dessa forma, o participante passa a ser visto em sua inteireza e na sua cotidianidade, pois, segundo Marcondes (2010), a realidade social, composta de múltiplas significações e representações, passa a ter sentido, sendo necessário em um primeiro momento descrever essa realidade, para depois analisá-la, ou seja, explicitar seu significado.

Sendo assim:

[...] Ampliam-se os estudos sobre as representações sociais, sobre o discurso e a fala dos sujeitos. Esses discursos e falas precisam ser examinados com base na simbologia, nas metáforas, nas entrelinhas e requerem uma busca de sentido, análises de conteúdo, análise do discurso [...]. (Ghedin; Franco, 2008, p.63)

A pesquisa qualitativa considera significados e características dos resultados, abarca complexidade de problemas, oferece contribuições e mudanças. A abordagem qualitativa ganhou espaço na educação principalmente a partir dos anos 1960 das lutas dos movimentos sociais, o que gerou uma aproximação entre educação e sociologia na busca por considerar os diferentes sujeitos. Nas pesquisas de abordagem qualitativa, todos os participantes têm voz, “mesmo os que não detinham poder ou privilégio, o que combinava muito bem com as ideias democráticas e com as causas sociais dos anos 1960” (André; Gatti, 2010, p.3). Para Ludke e André (1986),

a abordagem qualitativa não extrai os dados da realidade de forma isolada em laboratório, pois prioriza o contexto em que o objeto se manifesta.

A pesquisa de campo foi realizada no Hospital Sarah Belém, no estado do Pará, um *lócus* que se configura como um espaço especializado para a escuta de crianças com Paralisia Cerebral (PC). Para a coleta das evidências, o estudo utilizou duas técnicas complementares: a entrevista semiestruturada e a técnica de elaboração do desenho.

2.3 Caracterização do *Lócus* da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, unidade de Belém, situada no bairro Val-de-Cães, às margens da Baía do Guajará. Destaca-se, que a referida instituição declarou o aceite e liberação para a realização da pesquisa no espaço.

A escolha do Hospital Sarah Belém como *lócus* desta pesquisa se deu com base em dois critérios. Primeiramente, a decisão baseia-se no conhecimento e acesso facilitado ao campo, visto que é o local onde atuo como profissional, o que confere familiaridade com o contexto institucional e com as rotinas dos participantes, viabilizando a coleta de dados de maneira ética e aprofundada. Em segundo lugar, e de forma crucial, o hospital é referência especializada no atendimento de crianças com Paralisia Cerebral (PC), o que garante a concentração do público-alvo necessário para o estudo e configura o ambiente como um espaço de escuta qualificada sobre os complexos contextos sociais em que essas crianças estão inseridas.

A Rede Sarah surgiu em 1960, na cidade de Brasília-DF, com o Centro de Reabilitação Sarah Kubitscheck. Atualmente, a Rede conta com 9 unidades no Brasil que atendem diversas especialidades na área de reabilitação, como: ortopedia, pediatria do desenvolvimento, reabilitação neurológica, neurocirurgia, cirurgia plástica reparadora, neuroreabilitação em lesão medular e reabilitação pós-covid.

A figura 1 mostra o Centro de Reabilitação Sarah Kubitscheck, inaugurado pelo Presidente Juscelino Kubitschek em 21 de abril de 1960, na capital Federal do Brasil, Brasília.

Figura 1 – Centro de Reabilitação Sarah Kubitscheck em 1960.



Fonte: <https://www.sarah.br/a-rede-sarah/nossa-historia/>

A figura 2 ilustra as nove unidades da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação em funcionamento no Brasil. Essa rede, que é referência nacional em reabilitação motora e neurológica, possui unidades estrategicamente distribuídas para garantir o acesso ao atendimento em diferentes regiões do país.

As unidades retratadas na imagem incluem: Brasília Centro, Brasília Lago Norte, São Luís, Salvador, Belo Horizonte, Fortaleza, Macapá, Rio de Janeiro e Belém, que é o *locus* desta pesquisa.

Figura 2 – Unidades da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação



Fonte: https://antigo.sarah.br/media/4953/sbop_jornal_edicao_6-web.pdf

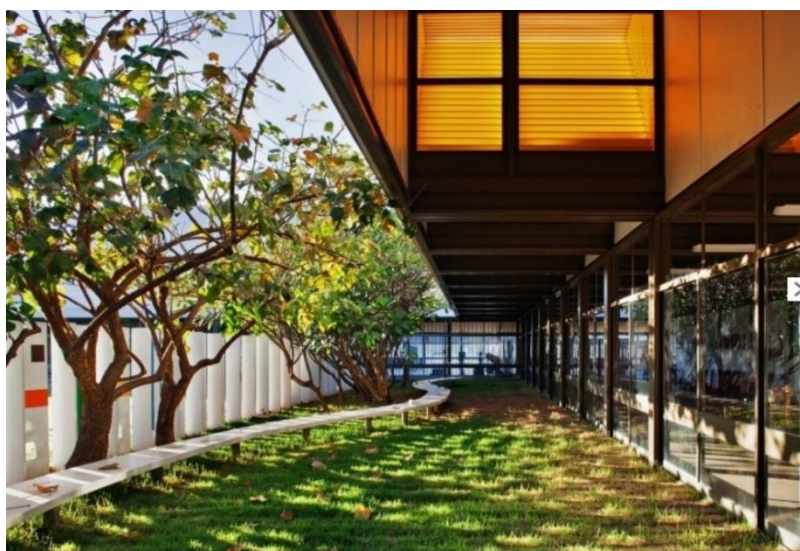
No que tange a especialidade da pediatria do desenvolvimento, a Rede Sarah de Hospitais possui uma metodologia própria, intitulada *Método Sarah*. Um método de neuroreabilitação com resultados científicos comprovados, uma abordagem que incorpora a família e o contexto de cada pessoa, no processo de neurodesenvolvimento. Todo o princípio é valorizar o que existe e não o que foi perdido. Este método passou a ser implantado internacionalmente sendo adotado em diversos países.

Todas as unidades da Rede Sarah caracterizam-se por uma cuidadosa integração de sua concepção arquitetônica aos princípios de organização do trabalho e aos diferentes programas de reabilitação, definidos conforme os indicadores epidemiológicos da região em que cada unidade está inserida.

Essa integração resulta, por exemplo, nos amplos espaços dos hospitais da Rede Sarah, com seus solários — um espaço projetado para receber o sol para aproveitar a luz natural e o calor — e jardins, na humanização do ambiente hospitalar e nas enfermarias coletivas, com o sistema de *assistência progressiva* e o melhor aproveitamento dos recursos disponíveis.

A figura 3 mostra o *hall* principal com um jardim integrado do Hospital Sarah Brasília Lago Norte, inaugurado em 2003, localizado às margens do Lago Paranoá. A arquitetura horizontal viabiliza a integração dos espaços internos e externos, favorecendo o trabalho em equipe e facilitando a circulação dos pacientes pelos amplos espaços.

Figura 3 – Sarah Brasília Lago Norte.

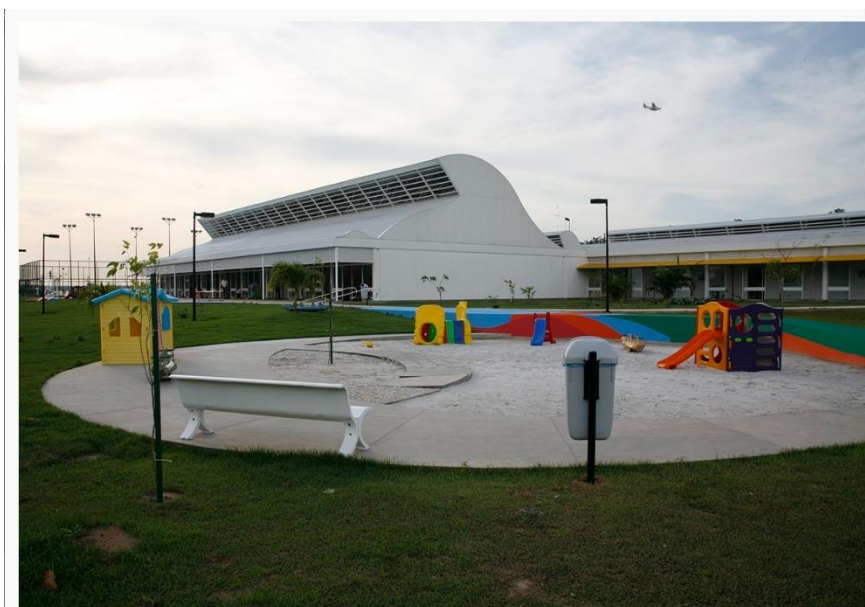


Fonte: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/projetos/13.153/4865>

O Hospital Sarah Belém foi inaugurado em 2007, voltado, inicialmente, para atendimentos de crianças com paralisia cerebral, expandindo assim, o modo que já se consolidava em diversos outros países. Atualmente, é um centro especializado em neuroreabilitação para crianças e adolescentes com paralisia cerebral, lesão cerebral adquirida, atraso do neurodesenvolvimento e bebês com fatores de risco para lesão cerebral.

A figura 4 mostra a área externa do Hospital Sarah Belém, onde tem um parquinho infantil com areia, piscina e um amplo espaço de área verde com vista para Baía do Guajará.

Figura 4 – Sarah Belém.



Fonte: <https://www.sarah.br/a-rede-sarah/nossas-unidades/unidade-belem/>

Tradicionalmente, o enfoque dos programas de reabilitação costuma voltar-se para a avaliação das perdas funcionais decorrentes de acidente ou doença. Na Rede Sarah, no entanto, atua-se na potencialização das funções preservadas. A atuação da equipe de reabilitação concentra-se predominantemente no que é possível conseguir e não naquilo que se deixou de fazer.

A família, os amigos e pessoas importantes na vida do paciente sempre participam dos atendimentos, repassando informações importantes para a equipe técnica, ganhando repertório de estimulação para reprodução no contexto familiar e

auxiliando a integração do paciente na comunidade no momento em que ele deixa uma unidade da Rede Sarah.

Trata-se, portanto, da subversão do conceito tradicional de Reabilitação, em uma vertente de vanguarda, a Reabilitação Ecológica. Nesta nova ótica, insere-se a interação da criança com a família, do jovem com seu grupo, do idoso com suas áreas de interesse, entre outras.

É importante destacar que na Rede Sarah não há classes hospitalares, a Pedagogia Hospitalar atual de forma integrada à equipe multidisciplinar, que engloba fisioterapeutas, médicos, fonoaudiólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, psicólogos e professores de Educação Física. O pedagogo hospitalar possui atribuições essenciais, que incluem:

- Realizar avaliação, auxiliar no diagnóstico e prognóstico, intervenção;
- Promover o acompanhamento e a orientação dos aspectos pedagógicos e psicopedagógicos, de acordo com a patologia/doença-base e faixa etária do paciente (infância/adulto) com distúrbio neurológico e(ou) motor, em nível ambulatorial ou em enfermaria, individual ou em grupo.

A minha atuação como pedagoga hospitalar, na unidade Sarah Belém, consiste em acompanhar crianças e adolescentes, em sua maioria, com paralisia cerebral, no que diz respeito ao desenvolvimento global. Considerando a escola como parte importante desse processo, é realizado o acompanhamento escolar, com avaliação da aprendizagem, garantia de direitos no contexto da educação inclusiva e participação da criança nas atividades de socialização da escola.

A atuação da pedagogia hospitalar também se estende ao acompanhamento de crianças com atraso no desenvolvimento que se encontram em fase de investigação diagnóstica. Para a detecção precoce de possíveis dificuldades ou transtornos de aprendizagem, também são realizadas avaliações formais, utilizando testes padronizados e amplamente reconhecidos, como o Protocolo de Avaliação de Dificuldades Escolares (PROADE) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE).

Além do atendimento individualizado com as crianças, são realizadas intervenções em grupos, mediados pela equipe multiprofissional, com objetivo de estimulação global do desenvolvimento.

Figura 5 – Atividade no ginásio de Reabilitação Infantil, Sarah Belém.



Fonte: <https://www.sarah.br/a-rede-sarah/nossas-unidades/unidade-belem/>

Na figura 5, acima, podemos apreciar um momento de interação entre uma criança e a terapeuta em uma atividade de socialização, com a dança tradicional do estado do Pará, o carimbó.

2.4 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa são cinco (5) crianças com Paralisia Cerebral, todas inseridas na faixa etária da segunda infância (7 a 10 anos). As crianças foram selecionadas por serem acompanhadas pela equipe de reabilitação no Hospital Sarah Belém, *lócus* da pesquisa, o que facilitou o meu acesso, pois atuo como pedagoga hospitalar na instituição. A escolha dos participantes baseou-se nos seguintes critérios de inclusão:

- (a) Frequentar regularmente alguma instituição de ensino;
- (b) Apresentar potencial cognitivo para estabelecer comunicação, compreender o contexto social em que está inserida e elaborar suas representações por meio da técnica do desenho;
- (c) Manifestar, juntamente com seus responsáveis, o aceite em participar da pesquisa, formalizado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

É importante destacar que a participação na pesquisa também foi garantida às crianças com dificuldades acentuadas na coordenação motora fina para o grafismo. Nestes casos, foram utilizadas tecnologias assistivas e adaptações dos instrumentos, assegurando a autonomia na elaboração dos desenhos. A intenção metodológica não foi privilegiar o potencial cognitivo e motor, mas sim viabilizar o acesso às "vozes," representações e sentidos de cada uma. Isso inclui as crianças que se comunicam por meios alternativos, como o direcionamento do olhar, apontamentos ou o uso de sistemas de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA)⁴, reconhecendo que, embora não verbalizem, possuem muito a contribuir para a compreensão do seu mundo.

A abordagem dos participantes foi realizada durante os atendimentos psicopedagógicos individualizados, que foram agendados especificamente para a condução da pesquisa. Inicialmente, foi realizada uma conversa prévia com os responsáveis e as crianças para apresentar os objetivos e os procedimentos do estudo. Neste momento, foi solicitada a autorização formal dos responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵.

A etapa seguinte, centrada na validação da participação da criança, fundamenta-se na ética da autonomia. Conforme pontua Leite (2008), embora as relações estabelecidas com as crianças sejam marcadas pela dependência do adulto, é possível estabelecer ações centradas na opção e na vontade delas em participar. A autora enfatiza que:

pesquisar crianças sem que elas assim o desejam é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objeto de estudo; que as mantém sob a égide do adulto-que-manda *versus* a criança-que-obedece. Portanto, centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações sociais e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade. (Leite, 2008, p.123)

Por essa razão, e reafirmando o compromisso com o protagonismo infantil, após a obtenção do TCLE, foi apresentado às crianças o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁶. Este documento foi elaborado com imagens ilustrativas e

⁴ Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) – é um conjunto de estratégias, recursos e técnicas que auxiliam pessoas com dificuldade na fala ou escrita a se comunicarem. A CAA complementa a fala ("aumentativa") ou serve como alternativa a ela. Os métodos variam de gestos e figuras a aplicativos em alta tecnologia que convertem imagens em voz, sendo crucial para expressar pensamentos, necessidades e emoções.

⁵ Apêndice 3.

⁶ Apêndice 4.

utilizando uma linguagem acessível à faixa etária, garantindo que o consentimento fosse um ato informado e voluntário por parte dos participantes.

Quadro 5 – Participantes da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Sexo	Série – Escola regular	Diagnóstico
Kelly	9 anos	F	3º ano - EF	Paralisia Cerebral Diplégica
Yara	9 anos	F	3º ano – EF	Paralisia Cerebral Hemiplégica
Lila	7 anos	F	1º ano – EF	Paralisia Cerebral Hemiplégica
Davison	10 anos	M	4º ano – EF	Paralisia Cerebral Diplégica
Dário	8 anos	M	2º ano – EF	Paralisia Cerebral Tetraplégica

Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

Diante do exposto no Quadro 5, irei descrever o perfil das crianças com informações adicionais coletadas no processo de entrevista e pesquisa de campo.

Kelly, 9 anos de idade, tem o diagnóstico de paralisia cerebral diplégica, com maior dificuldade motora nos membros inferiores. No Sarah Belém, participa de grupos com a equipe de Educação Física. É uma criança receptiva à equipe e colaborativa para as atividades propostas. Tem interesses próprios da idade. É tímida, mas responsiva sempre que necessário. Kelly apresenta dificuldade no desenvolvimento das habilidades escolares que está correlacionada à lesão cerebral. É independente para as Atividades de Vida Diária (AVDs)⁷ e participa das Atividades de Vida Prática (AVPs)⁸.

Yara, 9 anos de idade, tem diagnóstico de paralisia cerebral hemiplégica, com dificuldades motoras no lado direito do corpo. Participa de grupo de habilidades com as equipes de pedagogia e fisioterapia. Yara gosta muito de tarefas artesanais. Apesar dos desafios na função bimanual, ela cria estratégias para executar as tarefas de abrir potes e recortar figuras, por exemplos. Apresenta aquisições cognitivas dentro do esperado para seu grupo etário. É muito elogiada por seus professores e sente-se acolhida no contexto escolar.

⁷ AVDs são tarefas fundamentais que as pessoas realizam para cuidar de si mesmas e viver de forma independente.

⁸ AVPs são tarefas do cotidiano que ajudam no desenvolvimento da independência, autonomia e habilidades motoras.

Lila tem 7 anos de idade, apresenta o mesmo diagnóstico e desempenho motor semelhante ao de Yara. A avó materna é quem sempre a acompanha nos atendimentos do Sarah. Lila também tem sinais sugestivos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Necessita de auxílio nas AVDs, pois tem dificuldade no planejamento das tarefas. Gosta muito de conversar e narrar os fatos ocorridos em seu cotidiano. Necessita sempre de nossa mediação para favorecer a sustentação atencional durante as atividades. É uma criança amorosa e sempre está disposta a ajudar quem está por perto.

Davison, 10 anos de idade, tem o diagnóstico semelhante ao de Kelly, mas apresenta maior fraqueza nos membros ao caminhar, necessitando de andador para curtas distâncias e de cadeira de rodas para percursos maiores. Davison acompanha com equipe multiprofissional no Sarah Belém desde muito cedo. Sempre gostou de participar das atividades coletivas, mas atualmente a equipe observa um recolhimento, sendo pontualmente responsivo, o que é levantado pela mãe como uma possível característica da "pré-adolescência". Essa mudança sugere uma transição socioafetiva importante, que impacta sua participação e requer uma escuta atenta de sua subjetividade.

Dário tem 8 anos de idade, apresenta diagnóstico de Paralisia Cerebral Tetraplégica, com dificuldades motoras nos 4 membros. É uma criança com uma reciprocidade emocional muito forte. Gosta de contar histórias e tem um riso fácil. Ultimamente, tem demonstrado resistência para frequentar a escola, um desafio que a mãe relata não saber como manejar. Essa resistência indica um conflito na esfera da socialização, o que o torna um participante crucial para a investigação das Representações Sociais sobre o ambiente escolar.

2.5 Procedimentos metodológicos

a) Levantamento Bibliográfico

O levantamento bibliográfico foi realizado considerando que “[...] permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente [...] dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo das hipóteses formuladas.” (MINAYO 2010, p.61).

O estudo foi embasado em uma revisão da literatura em fontes primárias e secundárias, por meio de fichamento de leituras de alguns autores da área de Representações Sociais como: Moscovici (2007), Jodelet (1989), Sá (1996) e Oliveira (2011); Sociologia da Infância: Corsaro (2011) e Sarmiento e Gouvea (2009), Pesquisa com crianças: Carvalho; Muller e Sampaio (2009) e sobre inclusão: Oliveira (2004) e Sassaki (2002).

b) Realização das entrevistas

Participaram da etapa das entrevistas cinco (5) crianças com Paralisia Cerebral na faixa etária da segunda infância.

Alves-Mazzotti (2005) aponta uma diversidade de estratégias que podem ser utilizadas: entrevistas, questionários, imagens, desenhos, narrativas orais, objetos concretos, entre outros e formas de análise: de conteúdo e de discurso. Considera a autora que essa diversidade de técnicas constitui enriquecimento nas investigações com as Representações Sociais.

A entrevista semiestruturada foi empregada com o objetivo de aprofundar as narrativas dos participantes, pois ela "combina perguntas fechadas e abertas, e [permite] que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (Minayo, 2010, p. 64). Essa flexibilidade é crucial para acessar as Representações Sociais de forma espontânea. O roteiro completo desta entrevista encontra-se detalhado no APÊNDICE 1. É dividido em dois eixos temáticos principais, além da identificação inicial (nome, idade, sexo, padrão e distribuição motora da PC):

Eixo 1: Família: Visa investigar a configuração familiar, quem são os principais cuidadores, as atividades e brincadeiras que a criança realiza com a família, e a importância e o valor afetivo que a criança atribui a este núcleo social.

Eixo 2: Escola: Foca na experiência escolar, abordando o tipo de instituição, a presença de apoio especializado (apoiador escolar e Atendimento Educacional Especializado - AEE) e a existência de adaptações curriculares e estruturais. Busca, sobretudo, capturar as representações da criança sobre a socialização (amigos, recreio, eventos), o relacionamento com professores, e a percepção de dificuldade/facilidade das atividades pedagógicas e o entendimento sobre o conceito de inclusão.

As entrevistas foram realizadas no período de julho a setembro de 2025, durante os atendimentos psicopedagógicos no Programa de Reabilitação Infantil do Hospital Sarah Belém. O registro integral das falas foi efetuado por meio de gravador de celular.

Apesar da disposição dos participantes, houve desafios inerentes à coleta de dados em função da dificuldade de algumas crianças na elaboração do discurso. Diante disso, o procedimento de entrevista foi adaptado: ao direcionar as perguntas, caso as respostas fossem concisas ou tangenciassem o tema central, a pergunta era prontamente reformulada de maneira distinta. Essa flexibilidade garantiu a obtenção de respostas mais detalhadas e aprofundadas, essenciais para a análise das Representações Sociais.

c) Produção dos desenhos

Além da entrevista, utilizei a técnica de elaboração do desenho para elucidar as imagens e os sentidos atribuídos a elas pelos participantes. O desenho funcionou como um mediador simbólico, pois, segundo VÍCTORA et al. (2000, p. 70), a técnica "consiste em propor aos pesquisados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, pesquisador e pesquisado entabulam uma discussão que se apoia nos elementos surgidos no desenho".

Silveira (2011) explica que deve-se planejar a produção dos desenhos, esclarecendo ao entrevistado a finalidade dos mesmos, bem como organizar os materiais a serem utilizados, tais como: lápis de cor, canetas hidrocor coloridas, papel em branco, dentre outros. Além disso, a autora destaca a relevância da técnica para o estudo das RS pois:

[...] ao falar sobre o que desenhou, o participante permitiu emergir sua compreensão e evidenciou suas representações diante do tema explorado, pois necessitou relatar sobre os elementos escolhidos (criativos, subjetivos e até lúdicos) advindos pela mediação da elaboração do desenho. (silveira, 2011,p. 39).

A elaboração do desenho ocorreu após as entrevistas, sendo uma "técnica apropriada a casos em que a comunicação oral não se tem suficiente para levantar as impressões do pesquisado" (VÍCTORA et al., 2000, p.70). Segundo o mesmo autor, o desenho funciona como ferramenta projetiva que visa a representação gráfica de uma concepção, tornando-se o ponto de partida para a discussão. Além disso, a imagem

presente no desenho permite apreender “as simbologias presentes e o discurso para além do que foi dito” (Oliveira; Oliveira; Silveira, 2018, p.25).

Dessa maneira, a técnica do desenho aparece como base na pesquisa, pois tem o poder de evidenciar as representações obtidas pelas crianças que não conseguiram expressar de maneira oralizada.

O roteiro para produção dos desenhos está detalhado no APÊNDICE 2.

d) Sistematização e Análise dos dados

Para a análise das Representações Sociais (RS) das crianças, adotei a abordagem processual, desenvolvida por Moscovici (2009, 2012) e aprofundada por Jodelet (1998; 2001). Esta abordagem visa “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (Alves-Mozzotti; Maia; Magalhães, 2010, p.5).

Os processos de formação das RS compreendem a Ancoragem e a Objetivação, os quais, por meio de uma relação dialética entre si, fomentam a construção do núcleo figurativo, constituído por uma estrutura simbólica (Moscovici, 2009).

A análise permitirá a criação de categorias temáticas, que serão interpretadas à luz da Ancoragem e Objetivação para a organização e discussão dos resultados.

Szymanski (2004, p.75) explica que a categorização “concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”, que denomina de “momento de explicitação de significados”.

2.6 Os Percursos éticos

Conforme Campos (2008), antes de iniciar a pesquisa com crianças, é preciso considerar o consentimento e a autorização das instituições envolvidas com o tema da pesquisa e dos adultos responsáveis para que possíveis dificuldades sejam identificadas e superadas.

Em cumprimento aos preceitos éticos, o Projeto de Pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Sarah (*lócus* de pesquisa), conforme documentação nos ANEXOS 1 e 2. Adicionalmente, o projeto foi cadastrado na

Plataforma Brasil⁹ e, após apreciação ética, obteve aprovação sob a numeração Certificado de Apresentação de Apreciação Ética --CAEE: 872066925.9.0000.0374.

Antes de iniciar a coleta de dados, foram utilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças. O TALE foi elaborado com linguagem acessível e recursos ilustrativos, visando a faixa etária de 7 a 10 anos, conforme detalhado nos APÊNDICES 3 e 4.

Ademais, os critérios éticos foram integralmente respeitados, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes. Para tal, foram adotados nomes fictícios para os participantes e fotos não serão divulgadas de forma a permitir sua identificação.

De acordo com Teixeira e Oliveira (2010),

O termo de consentimento livre e esclarecido ou consentimento informado garante à pessoa-participante da pesquisa a capacidade para decidir, ou seja, a voluntariedade. A pessoa-participante deverá receber informações em linguagem adequada e sobre os objetivos, procedimentos, riscos (possíveis) e benefícios (esperados) da pesquisa, bem como sobre os direitos enquanto participante. A autorização se materializará na assinatura do documento pela pessoa-participante da pesquisa (Teixeira; Oliveira, 2010, p. 18).

Essas opções adotadas explicitam o caráter ético, o qual a pesquisadora respeita as pessoas participantes do trabalho, assim como, a preservação da integridade moral dos mesmos. Além do mais, com o uso do TCLE e TALE, a pesquisadora expressa a legitimidade da escolha realizada pelos participantes em colaborar com a pesquisa, ou seja, o caráter voluntário da mesma. Também assegura as condições legais da atuação da equipe de pesquisa para com essas pessoas.

⁹ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios – desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep [...]” (Plataforma Brasil, 2021, p.1)

3 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL: A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL, A PLURALIDADE DAS INFÂNCIAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

3.1 A Criança com Paralisia Cerebral e sua(s) Infância(s)

Cito a categoria "infâncias" no plural justamente para romper com a lógica de um conceito totalizante, que a define de maneira estável e previsível, como crítica Jenks (2002). Limitar o termo ao singular implica seguir uma padronização da criança, do seu conhecimento e do seu comportamento.

De modo geral, a criança com deficiência é vista como uma criança "diferente", não se enquadrando nessa padronização e no ritmo das demais. No contexto escolar, essa diferença pode ser considerada como um atraso ou um atrapalho para o andamento da escolarização de uma turma. Nesse cenário, o diferente é sistematicamente deixado de lado, pois o diferente desequilibra a norma estabelecida.

Além disso, é coerente citar que, de acordo com Marchi (2009):

[...] a infância como fenômeno em permanente mudança tem se mostrado uma ideia útil na explicação do impasse entre a representação social hegemônica da infância/criança e as infâncias e crianças que não correspondem a essa representação (Marchi, 2009, p. 229).

Ou seja, a partir desse contexto atual de problematizações sobre as infâncias de uma maneira geral, proposto pela Sociologia da Infância, torna-se ainda mais coerente a discussão das infâncias das crianças com deficiência, especialmente daquelas que apresentam o diagnóstico de Paralisia Cerebral. Elas fogem ainda mais ao estereótipo de infância padrão e universal, pois suas vidas são regidas por dinâmicas singulares, como rotinas médicas e barreiras atitudinais, que exigem o reconhecimento da pluralidade de suas existências.

A literatura é enfática ao destacar o papel central da brincadeira no desenvolvimento integral da criança, abrangendo as esferas motora, cognitiva, linguística, afetiva e social. Por conseguinte, é fundamental reconhecer que a privação da atividade lúdica pode gerar comprometimentos secundários, resultantes da carência ou limitação dessa experiência essencial.

Segundo Schaaf (1990), o brincar é o principal veículo pelo qual a criança processa e reage às informações do ambiente. Em consonância, Prado (1991, p. 157) reforça a importância da brincadeira na relação da criança com seu ambiente cultural, defendendo que as atividades lúdicas são:

[...] os caminhos pelos quais as crianças se apropriam da realidade exterior ao mesmo tempo em que a recriam através da fantasia, para irem constituindo seu psiquismo, alcançando níveis mais elevados de desenvolvimento físico e mental e para que possam, assim, transformar criativamente a "realidade" (grifo do autor).

Para a autora, as interações que as crianças estabelecem entre si, com membros mais experientes da cultura e com os objetos externos são cruciais, pois facilitam a apropriação do mundo exterior e a internalização dos mediadores simbólicos.

Essa perspectiva converge com o pensamento de Vygotsky¹⁰, que postula que, por meio do brincar, a criança aprende a reconhecer conscientemente suas próprias ações e adquire a consciência de que todo objeto possui um significado. Para Vygotsky, a atividade lúdica é uma verdadeira fonte de desenvolvimento, pois, nesse contexto, a criança está sempre "acima de sua idade média e de seu comportamento diário", revelando e apresentando todas as tendências do seu desenvolvimento futuro.

Ferland (2006) defende que a brincadeira com outras pessoas é essencial para o desenvolvimento da criança como ser social, pois ela vivencia diversas situações de partilha, rivalidade, colaboração, entre outras. Além de ser um veículo para a socialização, o brincar impulsiona o desenvolvimento de múltiplas competências: por meio da atividade lúdica, a criança descobre o mundo ao seu redor e a si mesma, experimentando e adquirindo novos conhecimentos. A criança também experimenta diferentes estratégias de ação e busca soluções para problemas, aprendendo a controlar tanto a si mesma quanto o material que utiliza. Tais processos desenvolvem a capacidade de avaliar situações, tomar decisões e fazer escolhas, estimulando diretamente a sua autonomia. A vivência da frustração durante o brincar, por sua vez, ensina a criança a lidar com o fracasso e a desenvolver a resiliência. Em resumo, a

¹⁰VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

brincadeira atua como um poderoso catalisador, estimulando de forma simultânea e integrada as diferentes dimensões da criança: física, cognitiva, afetiva e social.

Penteado, Seabra e Bicudo-Pereira (1996) afirmam que a redução ou a inexistência do brincar nos primeiros anos de vida da criança pode acarretar alterações significativas no desenvolvimento infantil, incluindo atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, na fala e na linguagem.

A despeito de tais conhecimentos e da crucialidade da atividade lúdica, a criança com Paralisia Cerebral (PC) encontra-se frequentemente privada de diversas experiências de brincadeira.

A Paralisia Cerebral, sob uma ótica clínica, é definida como um grupo de distúrbios permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuído a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil, podendo contribuir para limitações no perfil de funcionalidade da pessoa.

A desordem motora na paralisia cerebral pode ser acompanhada por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e comportamental, por epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários (Rosenbaum et al., 2007).

É importante ressaltar que a definição clínica apresentada, por vezes, contém termos pesados e de cunho negativo que tendem a ser deterministas. Essa linguagem, ao focar excessivamente na desordem e na permanência das limitações, frequentemente acaba por definir o prognóstico do indivíduo com PC, restringindo e subestimando as possibilidades de desenvolvimento de suas habilidades.

Além das limitações físicas específicas decorrentes da lesão cerebral, que variam conforme o tipo de comprometimento motor, a criança com PC frequentemente enfrenta barreiras externas que restringem sua participação no brincar. Essas barreiras englobam o nível ambiental — falta de brinquedos adaptados, dificuldade de acesso a parques e escassez de tempo destinado à atividade lúdica —, o nível social — preconceitos, atitudes discriminatórias e valores culturais capacitistas — e as barreiras atitudinais dos cuidadores — impostas por meio da superproteção, descrença nas capacidades ou desconhecimento de suas necessidades . Em adição a essas restrições, as crianças com PC costumam ter poucas oportunidades de interação com pares sem deficiência, e uma parcela significativa de seu tempo é consumida por inúmeros tipos de tratamento. Esses longos períodos de atividades estruturadas restringem a liberdade e a participação da criança nos processos de tomada de decisão.

Neste contexto, Blanche (2002) argumenta que, embora os comprometimentos múltiplos da criança com sequelas de PC possam de fato limitar suas atividades lúdicas, as limitações impostas pelas pessoas e pelo ambiente costumam ser mais restritivas do que a própria deficiência. A autora complementa que o foco constante dos terapeutas nas limitações pode levar os pais a negligenciarem outras facetas da criança com deficiência, incluindo sua vital necessidade de realizar atividades lúdicas, tal como qualquer criança.

Na convivência com a criança com PC, é fundamental que se permita o seu engajamento em atividades progressivamente mais complexas, contando com a mediação de adultos ou de companheiros mais experientes, o que impulsiona o seu desenvolvimento (Garcia; Beaton, 2004). Algumas crianças com PC apenas conseguem realizar suas Atividades de Vida Diária – AVDs — alimentação, troca de roupa, higiene pessoal, etc. —, suas atividades e brincadeiras com a ajuda de outras pessoas. Por isso, é importante considerar aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda como integrante do seu processo de desenvolvimento, o que repercuta diretamente na avaliação, na educação e no tratamento desta criança.

Deste modo, a infância com PC é marcada pela necessidade de navegar entre o seu potencial de avanço e a luta para romper com o capacitismo que insiste em reduzi-las à sua condição clínica, impedindo-as de serem vistas como plenas protagonistas de suas infâncias.

3.2 Breve abordagem da Criança com Paralisia Cerebral no contexto Escolar

No desenvolvimento cognitivo, embora a paralisia cerebral, não afete diretamente a inteligência, muitas crianças podem ter dificuldades de aprendizado e alterações no controle atencional. No que tange ao desenvolvimento socioemocional, crianças com PC podem enfrentar desafios sociais. Segundo Rosenbaum et al. (2007), as limitações motoras podem levar a dificuldades na participação de atividades sociais, resultando em isolamento e exclusão. Isso pode levar a sentimentos de baixa autoestima. A inclusão em ambientes escolares e sociais é fundamental para o desenvolvimento emocional.

Mesmo com as discussões e as leis que garantem a inclusão do aluno com deficiência, muitos são os fatores que impedem que essa inclusão seja efetiva. Além

da falta de conhecimento e/ou formação dos profissionais, falta de adaptações pedagógicas adequadas, falta de profissionais de apoio em sala de aula, falta de transporte para locomoção, ainda existem as barreiras arquitetônicas, sociais e atitudinais. Desta forma, não é a lesão ou a desordem neurológica que faz com que uma pessoa com deficiência não seja incluída, mas, sim, a forma como a sociedade possibilita meios para sua inclusão e para garantir o seu direito de estar no mundo (Diniz; Squinca; Medeiros, 2007).

Considerando as especificidades do estudante com paralisia cerebral, é importante ressaltar que, em muitos casos, os professores acabam tendo ideias equivocadas desse estudante devido aos comprometimentos que possuem, pelo fato de não saberem como atuar e o que fazer com ele (Moura, 2008). Dessa forma, a criança com paralisia cerebral pode apresentar dificuldades na realização de movimentos, resultantes das alterações musculoesqueléticas que lhe são solicitados na realização de atividades que fazem parte do contexto escolar. Por isso, há necessidade de se repensar o que a escola vem oferecendo a esses alunos nas salas de aula do ensino comum. Estudos (Souza, 2005; Monteiro; Manzini, 2008) apontam a insegurança, o despreparo, a falta de recursos materiais e de estratégias oferecidos pelos professores para lidarem com os alunos que possuem paralisia cerebral, causando resistência deste profissional em recebê-los em sua sala de aula.

“Na escolarização, a exclusão ocorre com naturalidade através dos mecanismos hierarquizados e normatizadores, que rejeitam ou relegam determinados estudantes, por suas condições pessoais, sociais e acadêmicas, camuflando a exclusão sob a categoria de “fracasso escolar” (Sacristan, 2002, p. 119).

A persistência das barreiras citadas, sejam elas ambientais, sociais ou atitudinais, pode levar a criança com PC ao desinteresse pelo ambiente escolar e, conseqüentemente, ao risco de evasão. Além do impacto direto sobre as crianças, essa realidade gera a desmotivação dos pais, que, ao confrontarem as dificuldades e a falta de equidade, acabam por desistir do processo de escolarização de seus filhos.

O ser humano, por natureza, é um ser social, e todo o conhecimento é fruto dessa produção coletiva, o que o distingue dos demais animais. Os sujeitos são, portanto, produtos de um coletivo que gera história, cultura e saberes. Por essa razão, as relações sociais no ambiente escolar tornam-se indispensáveis e cruciais para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com PC.

Sendo assim, as relações sociais recebem um destaque analítico superior às demais categorias neste trabalho, pois se configuram como um elemento de vanguarda na superação das barreiras existentes no processo de socialização e escolarização da criança com PC. Essa ênfase, no entanto, não minimiza a importância das outras categorias de análise, mas sim reconhece a potência das interações como catalisador da inclusão.

O desafio central daqueles que defendem uma escola genuinamente inclusiva reside em compreender a gênese das práticas de exclusão e, conseqüentemente, em neutralizá-las de forma efetiva.

Oliveira (2004), em uma análise perspicaz, desvenda o contexto no qual essas relações de exclusão se consolidam: para a autora, a vitimização de pessoas com deficiência está alicerçada em discursos, representações, imaginários e práticas sociais de natureza capacitista. Ao serem rotuladas como "diferentes" e marcadas por estigmas e imagens negativas, essas pessoas sofrem ações discriminatórias que inviabilizam ou minimizam a sua plena participação como cidadãos na sociedade.

Diante do exposto, destaco a importância de compreender quais significados de escola estão sendo construídos pelas crianças com paralisia cerebral na segunda infância e de que forma isso impacta o seu processo de aprendizagem.

3.3 A Família da Criança com Paralisia Cerebral

Silva (2011), que realizou uma pesquisa sobre as representações sociais da família da criança com deficiência, descreve que a família quando vivencia a deficiência sofre uma grande mudança na rotina de vida, e que apesar das dificuldades, geralmente tem uma adaptação positiva a nova situação, pois ela representa um aprendizado e um modo de ver a vida diferente. Almeida e Sampaio (2007) realizaram um estudo sobre o nível de estresse e suporte social com familiares de pessoas com paralisia cerebral, reiterando que o suporte social por meio de pessoas auxiliando nas atividades diárias e nos cuidados diminui o nível de estresse das famílias.

Dantas (2010) pesquisou o impacto do diagnóstico de paralisia cerebral para a família e evidenciou que as famílias recebem esse diagnóstico de maneira negativa e apresentam grande culpa, necessitando de uma rede de apoio profissional e familiar eficaz para adaptar-se positivamente à situação.

Durante as gestações, de forma geral, torna-se comum que os pais imaginem seus bebês com ideias a respeito do sexo, aparência, personalidade e assim por diante. Estes pensamentos são formados por impressões e desejos oriundos de suas experiências de vida. Nos termos que:

Quando um bebê nasce “doente”, ocorre um sentimento aterrorizador em todos os que estiverem envolvidos com o nascimento. Para os pais, para quem o recém nascido representa o ápice dos seus esforços e incorpora suas expectativas frente ao futuro, sobrepõe-se uma carga de luto e adaptação, além da necessidade de aprender novas formas de cuidados (Klaus; Kennel; Klaus, 2000, p. 123).

É necessário ter empatia e sensibilidade para dar “más notícias”, que venham a trazer uma drástica mudança na vida da família e na perspectiva que esta tem do futuro. No contexto hospitalar, a transmissão de más notícias, embora frequente, ainda é dificultada pela falta de preparo do comunicador, centrada na figura do médico, e as barreiras linguísticas, não verbais, sociais e culturais decorrentes da interação médico-paciente.

Quais são os mecanismos que levam à representação da criança com PC com uma “má notícia” na perspectiva familiar e social?

A criança diagnosticada com PC é frequentemente interpretada socialmente como uma “má notícia” devido a uma complexa intersecção de fatores que vão além da condição biológica. O diagnóstico representa uma quebra do imaginário de perfeição e do potencial ilimitado que cerca o nascimento na sociedade ocidental, gerando um luto pelo futuro projetado e não realizado (Kovács, 2003). Essa percepção é agravada por uma visão biomédica e capacitista predominante, que tende a focar nas “desordens permanentes” e nas limitações, transformando a criança em um “paciente crônico” e em um objeto de preocupação (Diniz, 2007). Além disso, a PC impõe uma abrupta e drástica mudança socioeconômica e emocional na vida familiar (Glat & Ferreira, 2011), exigindo custos de tratamento elevados e reconfiguração das funções parentais.

A “má notícia”, portanto, reside na predição de um futuro permeado por barreiras, exclusão e estigma social (Sasaki, 2014), isolando a família e desafiando profundamente os valores sociais de autonomia e normatividade.

Em minha prática profissional, como pedagoga hospitalar, vivenciei inúmeros atendimentos às famílias de crianças recém-diagnosticadas com Paralisia Cerebral.

O processo de enfrentamento pode ser longo e a busca pela “cura/melhora” é quase constante após a descoberta do diagnóstico.

Dessa forma, a rotina da criança com PC passa a ser estabelecida com muitos atendimentos terapêuticos e inúmeras clínicas de reabilitação. O tempo de brincadeira, lazer e de qualidade da criança com a família fica restrito, pois na maior parte do tempo a criança está sob cuidados de profissionais da saúde e da educação.

Assim, reafirmo a importância de compreender quais RS de família estão sendo contruídas por essas crianças e de que forma essas representações interferem em seu desenvolvivmento socioafetivo.

3.4 Breve histórico sobre a gênese da Teoria das Representações Sociais

Como educadora das infâncias, acredito que para pensar no desenvolvimento integral infantil é necessário aprofundar os estudos na Sociologia da Infância e ter a Teoria das Representações Sociais (TRS) como parte para compreensão do mundo social da criança.

Nesta pesquisa, apresento a TRS abordando as contribuições desta para as pesquisas no campo da Educação como uma possibilidade de compreender o sentido atribuído aos fatos, acontecimentos do ponto de vista dos atores sociais e de forma esse sentido impacta na vida destes. Nesse caso, as representações das crianças com paralisia cerebral sobre família e escola.

A TRS tem sua gênese na publicação de 1961 de Serge Moscovici, intitulada *La psychanalyse, son image et son public*, na qual empreendeu uma análise profunda das complexas relações entre o saber científico e o conhecimento veiculado pelo senso comum, ancorando-se na linguagem, na experiência e na prática cotidiana dos grupo sociais. Moscovici, ao iniciar um novo campo de pesquisa (a TRS), realiza uma releitura da obra de Émile Durkheim acerca das Representações Coletivas.

Inicialmente, Durkheim (2011) se apoiou em estudos da religião dos povos primitivos de maneira concisa, conforme aponta Sá (1993). Isso se traduz na seguinte definição de Representações Coletivas: “[...] As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo pensa nas relações com os objetos que o afetam. Para compreender a maneira como a sociedade representa a si própria e ao mundo que a rodeia” (DURKHEIM, 2011, p. 21). Na perspectiva durkheimiana, as representações eram concebidas como uma instituição social (macro), única e homogênea a todas as

inteligências particulares (micro). Contudo, essa formulação não considerava a dimensão dialógica do ato das representações nem sua natureza psicossocial e dinâmica, aspectos que seriam fundamentais para o desenvolvimento posterior da Teoria das Representações Sociais (TRS).

As Representações Sociais (RS) na visão de Moscovici (2012, p.47), por sua vez, são “[...] estruturas dinâmicas, operando um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações”. Apresenta como objetivo principal “[...] abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa.” (Moscovici, p. 46). São entidades tangíveis, uma vez que elas circulam, se cruzam e se solidificam por meio da fala, do gesto, do encontro, presentes no universo da cotidianidade.

Moscovici também fundamentou sua teoria nas pesquisas sobre desenvolvimento de Jean Piaget (1994). Embora Piaget seguisse inicialmente o raciocínio de Durkheim (2011) ao tomar alguns conceitos, como o pensamento simbólico e o julgamento moral, ele os tornou mais dinâmicos. Piaget fez isso ao estudar a representação do mundo pela criança e ao criar os estágios de desenvolvimento infantil até a vida adulta.

Assim como Moscovici (2010) buscou estudar o senso comum dos adultos, Piaget (1994) dedicou-se ao estudo do senso comum das crianças. Foi a partir dos métodos de estudo de Piaget (1994), como a observação e as entrevistas focais, que Moscovici compreendeu o pensamento através da distinção sociedade *versus* indivíduo. É neste momento que a ideia de Representação Social se consolida como o eixo central de sua Teoria, conforme evidencia o trecho a seguir, em que ele reflete sobre o trabalho de Piaget:

O estudo da vida mental da criança fornece uma base para uma observação rica e detalhada e tenta compreender antropológica e filosoficamente questões centrais, como: explicações, classificações, moralidade, representações espontâneas e científicas, linguagem, isto é, as funções mentais superiores, começando com seu conteúdo no contexto concreto. Foi tentador considerar o primeiro trabalho de Piaget como uma exploração de nossa cultura através do discurso das crianças e o material coletado como expressando seu folclore, senso comum e conhecimento, tudo isso no pensamento de uma única criança. Isso me levou a considerar, sob uma nova luz, o que se poderia tornar uma psicologia social como importante disciplina científica. (Moscovici, 2010, p.283-284).

Para Moscovici (2010), Piaget (1994) se aproximou de Durkheim (2011) ao analisar as representações das crianças de forma contínua, estendendo-se às representações dos adolescentes de forma mais lógica. Em outras palavras, o primeiro apresenta uma evolução das representações coletivas propostas pelo segundo. Desse modo, o conceito de representação social: "abriu caminho para a psicologia das crianças de Piaget" (Moscovici, 2010, p. 194).

Toda teoria se edifica a partir de reflexões sobre conhecimentos previamente elaborados, seja sobre um fenômeno social ou sobre objetos específicos. Nesse sentido, partindo das contribuições de Durkheim, Piaget e outros estudiosos que se debruçaram sobre o conceito de representação — as Representações Sociais — ganharam sentido e significado como aporte teórico crucial para o estudo de fenômenos de grande relevância para o pensamento social, profundamente enraizados na história e na cultura.

Esse pensamento social proporcionou a formalização das Representações Sociais como um campo de estudos psicossociais, cuja consolidação se deu especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Assim, o conceito de representação foi redesenhado: da natureza coletiva e macro-social defendida por Durkheim, evoluiu para a natureza psicossocial e dinâmica proposta por Moscovici, que culminou na formulação da Teoria das Representações Sociais (TRS).

3.5 A Abordagem Processual e o Conceito de Objetivação e Ancoragem

Segundo Ornellas e Oliveira (2002), a Teoria das Representações Sociais se interessa em escutar os sujeitos inseridos nos grupos sociais, com vistas a apreender como constroem, interpretam e representam a vida cotidiana e o contexto social mais amplo.

A TRS é, atualmente, o foco de um debate interdisciplinar. Sua relevância reside na medida em que busca nomear e correlacionar as construções simbólicas com a realidade social. Para isso, a TRS direciona seu olhar epistêmico para compreender como essa realidade, por sua vez, influencia a leitura e a interpretação dos símbolos presentes em nosso cotidiano.

A teoria fundamenta-se na articulação intrínseca dos processos cognitivos, afetivos e sociais para a sua construção. Nesse sentido, a Representação Social é

entendida tanto como um processo mental quanto como um produto que se reveste de um sentido simbólico dentro do contexto social. Assim, Jodelet (2001, p.27) afirma:

Há quatro características fundamentais no ato de representar: - a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); - a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações) - a representação será apresentada como forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais – ela é uma forma de conhecimento; - qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro.

Diante dos eixos conceituais, a autora Jodelet propõe um modelo de formulação para a pesquisa na abordagem processual, que visa responder as questões:

- Quem sabe (o sujeito)?
- De onde sabe? (Referente ao lugar do sujeito e sua relação de pertença).
- Sobre o que sabe? (O objeto da Representação Social).
- E com que efeitos? (O potencial de transformação social).

Para Jodelet (2001), essas perguntas são essenciais para a investigação dentro da TRS de abordagem processual.

Para Moscovici (2010), a finalidade de todas as representações é tornar “familiar” algo “não familiar”, ou a própria familiaridade. Para isto, utilizam-se dois mecanismos do processo de pensamento baseados na memória que são: a Ancoragem e a Objetivação. Ou seja, as RS são apreendidas através desses dois processos.

O não-familiar é percebido pelo sujeito como algo estranho, ameaçador e incômodo, pois representa a presença de algo ausente e inacessível ao objeto. Nesse sentido, a Representação Social que se constrói a respeito de um determinado objeto não-familiar é um esforço contínuo de: “tornar comum e real algo que é incomum” (MOSCOVICI, 2011, p. 58). Esse esforço é intrinsecamente necessário para incorporar o objeto estranho a um contexto que se torne parte do *universo consensual* de cada indivíduo. Moscovici (2012) explica que no *universo consensual* os seres humanos são livres para expor suas opiniões, não há uma hierarquia, todos são iguais.

E para elucidar o conceito de familiaridade, Moscovici (2011, p.54), diz:

O que eu quero dizer é que os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mas do que contradiz a tradição. Espera-se que sempre aconteçam sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização.

Com a TRS, o processo de familiarização garante o fluxo contínuo e construtivo de ancoragem e objetivação.

Sendo assim, cada nova ideia ou objeto que se apresenta como não-familiar ou incomum é processado pela mente do indivíduo, que busca direcioná-lo a um espaço já conhecido dentro do universo consensual.

Sendo assim, as duas categorias principais das Representações Sociais são:

Objetivação e Ancoragem:

Segundo Moscovici (2011, p. 60-61) o primeiro mecanismo tenta transformar algo abstrato em algo quase concreto, isto é, tenta objetivá-los. Nesse sentido, transforma o que está na mente (imagens) em algo que exista no mundo físico. O segundo tenta ancorar essas ideias ou imagens estranhas (não-familiar) e as reduz à categorias e imagens comuns, ou seja, as coloca em um contexto familiar. Esses mecanismos transformam o não-familiar em algo familiar. Nesse sentido, “ancoramos o desconhecido em representações já existentes e concebida como processo cognitivo intra-individual” (SPINK, 1993, p. 306).

A Ancoragem:

[...] é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. [...] Classificar algo significa que nós o confiamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. [...] Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. (Moscovici, 2010, p. 61-63).

Para Moscovici (2010, p. 71-72) “[...] Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”. Assim:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rótulos com um nome. A segunda mais ou menos direcionada para fora (para os outros) tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para

fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Moscovici, 2010, p. 78).

É por meio desse esforço que se realiza a ancoragem — integração do novo no já familiar — e a objetivação — transformação do abstrato em concreto e real —, compreendendo-se, assim, os mecanismos centrais da formulação teórica de Moscovici.

3.6 Sociologia da Infância: O protoganismo infantil

Segundo Qvortrup (2010), assim como a infância, a criança se constitui conforme a sociedade e tempo em que está inserida, ela se constitui a partir da construção histórica do seu meio social.

Corsaro (2011) corrobora com esta ideia quando traz para o debate que a infância se constitui em uma categoria social, ou seja, um período construído socialmente: “[...] a infância é uma forma estrutural permanente, ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente”. Concomitantemente, as crianças são “[...] membros operadores de suas infâncias” e também “[...] são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção da sociedade adulta” (Corsaro, 2011, p. 15-16).

O autor cita ainda que:

As crianças se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos no tempo. Essas mesmas ações coletivas, por meio de sua repetição na cultura de pares ao longo do tempo, contribuem para uma melhor compreensão dos aspectos da cultura adulta que tenha sido apropriado pelas crianças. Além disso, essas repetições ao longo do tempo podem ocasionar alterações em certos aspectos da cultura adulta. (Corsaro, 2011, p.54).

Na perspectiva da Sociologia da Infância, Corsaro (2011) também ressalta a importância do trabalho de Jean Piaget (1968) para a abordagem construtivista. Piaget, ao estudar “a evolução do conhecimento da criança”, transformou a imagem da infância na psicologia do desenvolvimento. Isso se deve ao fato de que: “[...] Piaget acreditava que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam,

organizam e usam informações do ambiente vindo a construir concepções de seus mundos físicos e mentais" (Corsaro, 2011, p. 23).

Para Corsaro (2011), uma das principais contribuições de Piaget (1968) para o campo da Sociologia da Infância foi a formulação do desenvolvimento mental infantil por meio de estágios. Essa ideia é crucial porque: "nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferentes dos adultos" (Corsaro, 2011, p. 23).

Mas nem sempre a criança foi vista como protagonista de sua vida e de sua história. Ao longo de grande parte da história ocidental, a criança não foi considerada um ser autônomo, mas sim um objeto ou um "adulto em miniatura", desprovida de agência, voz e racionalidade própria. O historiador Philippe Ariès demonstrou que a própria noção de infância como um período distinto e merecedor de atenção especial é uma construção social relativamente recente. Anteriormente, tão logo deixavam a dependência física, as crianças eram integradas precocemente ao mundo do trabalho e dos adultos, sem o reconhecimento de um status social e histórico diferenciado.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Tornam-se particularmente numerosos a partir do fim do século XVI e durante o XVII. (Ariès, 2011, p.28)

A partir dos estudos de Philippe Ariès (2011), a história da criança passa a despertar interesse dos pesquisadores e mais tarde com a sociologia da infância, contribui para mostrar de que forma as mudanças econômicas, sociais e culturais têm afetado não só a vida das famílias como a das próprias crianças, uma vez que reconhecer as experiências construídas pelas crianças e essas como atores sociais que atuam em grupos, participam e contribuem para a construção das suas culturas e de seus pares, colaborando para o entendimento desse processo.

Desde a virada do século XX, recentes mudanças sociais das famílias contemporâneas têm afetado a vida das crianças, mas os estudos sobre a infância e a família da atualidade negligenciam a perspectiva das crianças sobre essas mudanças na estrutura familiar.

A principal problematização está na negligência da perspectiva infantil diante das mudanças na estrutura familiar contemporânea. Embora o século XXI seja marcado por profundas alterações — diversidade de arranjos familiares, novos papéis

de gênero, instabilidade econômica e tecnológica —, a criança é majoritariamente tratada como um objeto passivo que sofre os efeitos dessas mudanças, e não como um Ator Social que as interpreta, negocia e lhes atribui significado. Isso gera uma questão central de adultocentrismo metodológico: os estudos sobre família ainda priorizam o relato dos pais e cuidadores, deslegitimando a voz da criança e presumindo que apenas o adulto pode articular as consequências de uma transformação familiar. Ao ignorar a perspectiva infantil, perde-se a oportunidade de entender como as crianças interpretam e representam as novas dinâmicas familiares. Se a criança é um agente que constrói sua própria cultura (Corsaro, 2011), ela produz um saber singular sobre sua família.

Na literatura, é evidente o problema do silenciamento da criança com deficiência e a falta de espaço que lhe é concedido para atuar como sujeito ativo de suas vivências e socializações, tanto no seu cotidiano escolar e familiar quanto no âmbito da pesquisa. As análises acadêmicas frequentemente privilegiam os pontos de vista normativos adotados pelos adultos. Comumente, a situação da criança com deficiência é estudada sob o ponto de vista clínico, ou a partir do que dizem os pais, ou os professores. Conforme aponta Plaisance (2005), a voz da criança com deficiência não costuma ser ouvida nos discursos.

Isso significa que a Representação Social da criança com deficiência é fortemente dominada pela Representação da deficiência, a limitação e a patologia, mais do que pela representação da criança como criança e suas particularidades enquanto tal. Essa prevalência do olhar adulto e clínico se estende à forma como as pesquisas são concebidas, em que a dificuldade em acessar o universo infantil é frequentemente configurada por obstáculos na comunicação e interação entre a criança e o pesquisador.

Sobre isso, Plaisance (2005) é enfático ao pontuar que, embora sejam raras, outras maneiras de abordar essas crianças são possíveis, demandando do pesquisador uma ruptura com o adultocentrismo e o desenvolvimento de metodologias sensíveis capazes de capturar suas subjetividades.

Considerando todo esse processo de mudança na compreensão de infância e da criança enquanto Ator Social, destaco a importância de trazer a voz, os gestos e desenhos das crianças com paralisia cerebral com suas representações sobre os processos que vivenciam no contexto escolar e familiar.

4 IMAGENS E SENTIDOS DAS CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA.

Nesta seção, apresento a análise das Representações Sociais partilhadas pelas crianças com PC sobre família e escola, utilizando os conceitos de Ancoragem e Objetivação da Teoria das Representações Sociais.

Os dados primários foram coletados durante os atendimentos no Programa de Reabilitação Infantil do Hospital Sarah Belém. As crianças foram orientadas a objetivar suas representações, sendo solicitadas a desenhar a escola (incluindo amigos, professores, momentos de brincadeira, sala de aula) e a família (incluindo membros e momentos vivenciados).

Após a conclusão dos desenhos, cada participante realizou uma oralização do seu trabalho, verbalizando e ancorando as imagens criadas. A partir de suas representações de Família foi possível levantar as seguintes categorias para análise: (1) Cuidado e proteção e (2) Ausência. E os sentidos atribuídos a escola: (1) Lugar de brincadeira; (2) Lugar de aprendizagem; (3) Lugar de violência e (4) Lugar de exclusão.

4.1 Imagens e sentidos das crianças sobre família: Cuidado e Proteção X Ausência.

Uma criança representa a família, na figura dos pais, uma instituição de cuidado e afeto da seguinte forma: “[...] *Os meus pais são as pessoas que mais cuidam de mim. Eles tem paciência e entendem quando eu fico bravo.*” (Dário, 8 anos).

Ao final da elaboração do desenho da família, a criança acrescentou a imagem de um cachorro e citou “[...] *Eles cuidam até do nosso cachorro!*”, conforme o desenho a seguir:

Desenho 1 – Família de Dário



Fonte: Coleta de dados da pesquisa (2025)

“Eu desenhei meu pai e minha mãe bem grandes. Eu e meu irmão estamos aqui no meio. Esse é o nosso cachorro Frederico, que o papai e a mamãe estão segurando.” (Dário).

Na exposição de Dário, a grandeza física dos pais simboliza sua magnitude no campo afetivo e funcional: eles são objetivados em uma figura de proteção, com os braços estendidos para acolher não apenas os filhos, mas também o cachorro Frederico, que é incluído no núcleo de cuidado. Essa centralidade dos pais reflete a Ancoragem da família como o principal ponto de segurança e suporte incondicional.

É particularmente significativo que Dário, que possui diagnóstico de Paralisia Cerebral tetraplégica e utiliza andador ou cadeira de rodas, opte por omitir esses dispositivos de auxílio à locomoção nos desenhos da família. Esta omissão sugere que, no espaço representado da Família, a Paralisia Cerebral não é objetivada, a necessidade de instrumentos de reabilitação não define sua imagem no núcleo protetor. Essa representação contrasta de maneira notória com seus desenhos sobre o momento de recreio em sua escola (que serão apresentados na próxima subseção), onde é comum a inclusão desses dispositivos, indicando que o peso da deficiência é diferentemente distribuído nos dois contextos.

A representação da família como um núcleo de cuidado também se manifesta em Yara, que, ao descrever seu desenho, expressa grande afetividade por seus pais, afirmando gostar deles por "cuidarem bem dela." Contudo, sua narrativa revela uma complexa negociação da estrutura familiar: *"Fiz eu na casa do meu pai e eu na casa minha mãe porque eles são separados. A minha mãe tem namorado que é o meu tio e o meu pai também tem uma namorada. Eu queria que a minha família fosse junta, mas eles dizem que ficou melhor assim. E... eu acho que ficou melhor mesmo. Assim, ninguém briga mais."* (Yara, 9 anos)

Desenho 2 – Família de Yara



Fonte: Coleta de dados da pesquisa (2025)

O desenho 2, que visualmente apresenta a família de Yara dividida por uma linha, objetiva a separação conjugal. Sua fala, por sua vez, demonstra a ancoragem dessa nova estrutura: o desejo inicial de ter os pais juntos é imediatamente suplantado por uma racionalização que internaliza o discurso parental (*"melhor assim, ninguém briga mais"*). Neste ponto, a representação da família reflete o que Corsaro (2011) discute sobre os conflitos familiares que afetam a esfera infantil. A representação que Yara constrói, ainda que ancorada no cuidado, revela a inevitável exposição da criança às tensões sociais:

“[...]rotina adulto-criança é geração de perturbação e incerteza. [...] Infelizmente, perturbações também surgem com o estresse, os conflitos e mesmo a violência que as crianças enfrentam em suas famílias” (Corsaro, 2011, p. 133-134)

A representação de Yara, assim, é exemplar ao mostrar que o cuidado e a afetividade coexistem com a necessidade de processar a separação e o conflito, internalizando a nova ordem familiar para garantir a própria estabilidade emocional.

Yara citou que o momento que mais lhe proporciona prazer em família é quando todos se reúnem para comemorar um aniversário ou *“fazer um churrasco em casa”*.

“[...] Quando tem festa, todo mundo se encontra. Brinco muito com os meus primos...até na chuva!” (Yara, 9 anos).

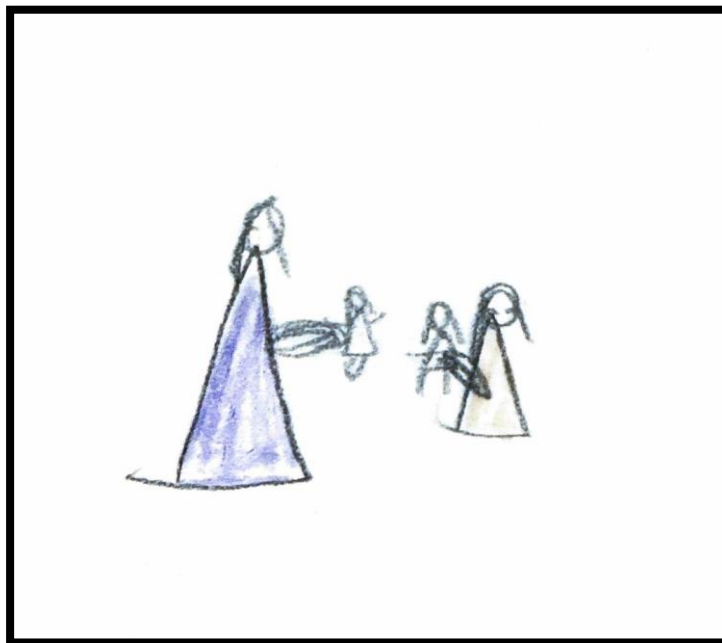
Essa verbalização evidencia que os eventos (aniversários ou churrascos) são ancorados como o momento da integração e da socialização ampliada. O destaque dado à oportunidade de brincar com os primos reforça que as interações com o grupo de pares e a possibilidade de se engajar em atividades coletivas e lúdicas são significativas para a sua experiência de felicidade e, também, para a construção de sua identidade social.

Yara também narrou sobre sua rotina de acompanhamentos médicos: *“[...] A mamãe vive preocupada comigo, me leva em todos os médicos do mundo (risos). O meu pai quase não me leva porque ele trabalha muito. [...] Às vezes eu tenho preguiça de ir pra fisioterapia, mas a mamãe não deixa eu ficar em casa. Ela fala que é importante pra ajudar a minha mãe a abrir mais”*. A fala de Yara, que tem Paralisia Cerebral Hemiplégica e apresenta desafios bimanuais, objetiva a rotina de reabilitação através de elementos centrais. A mãe é ancorada na figura da cuidadora principal e vigilante. Essa representação é construída pela frequência e disponibilidade materna para o tratamento, confirmando a mãe como o núcleo de proteção da criança. Em contraste, o pai é ancorado na esfera do trabalho. Essa representação espelha o padrão de ausência paterna na rotina de cuidado, sendo objetivada e justificada pela prioridade profissional.

A fisioterapia, por sua vez, é objetivada como uma obrigação imposta, embora com um objetivo funcional claro. A criança, apesar da preguiça, internaliza o discurso materno que ancora o tratamento à melhora funcional.

Lila, ao representar sua família no desenho 3, registrou um momento de brincadeira entre ela e sua avó materna, que é a sua principal cuidadora e figura central de suporte. Conforme narra:

Desenho 3 – Família de Lila



Fonte: Coleta de dados da pesquisa (2025)

“Aqui minha vó tá brincando de boneca comigo. [...] Eu gosto muito de brincar de boneca com a vovó. Ela faz até a voz das bonecas!” (Lila, 7 anos). A narração de Lila, expressa com sorrisos enquanto revivia o momento lúdico, revela a grande significância afetiva da brincadeira com sua avó. O comentário sobre a avó “fazer a voz das bonecas” e “É muito engraçado como ela faz a voz das bonecas!”, demonstra a profundidade do vínculo emocional e a qualidade da interação, na qual a avó investe em criatividade para participar do *universo consensual*¹¹ da criança. Essa cena objetiva o cuidado em um ato de prazer e cumplicidade, ancorando a relação familiar na segurança do universo lúdico.

Em um notável contraste, Lila também abordou a representação de sua mãe, ancorando a ausência na esfera do trabalho: *“[...] Minha mãe quase nem brinca comigo porque ela trabalha. Só quem brinca comigo de alguma coisa é a vovó mesmo.”* Essa distinção evidencia que, para Lila, a avó é a principal agente de

¹¹ Moscovici (2012, p.50) explica que no universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com a possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício.

socialização lúdica e afetividade no contexto familiar, consolidando-se como o núcleo central da sua Representação Social de afeto e brincadeira.

No desenho 4, de Kelly, e sua narração subsequente manifestam uma Representação Social de sua família, fortemente ancorada na rotina de trabalho dos pais, o que resulta em uma percepção de ausência. Kelly, uma criança tipicamente tímida e de fala reservada, optou por representar a família apenas pelas figuras dos pais, deixando de incluir a irmã. Ao ser questionada sobre a irmã, apenas respondeu que não a desenharia.

Desenho 4 – Família de Kelly



Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

A mãe é desenhada de verde, “[...] *Desenhei a minha mãe de verde, a cor favorita dela [...]*” e o pai com uma roupa azul “[...] *O papai está de uniforme do trabalho dele.*” (Kelly, 9 anos).

O aspecto mais revelador da Representação reside no distanciamento físico da figura de Kelly em relação aos pais no plano gráfico. Ao ser questionada sobre essa separação, a criança objetiva o distanciamento por meio de uma verbalização de baixa intensidade: “*É porque eles estão no trabalho deles!*” Essa fala ancora a ausência dos pais na identidade profissional e nas obrigações externas, transformando o “Trabalho” no núcleo central da Representação Social da família. O espaço vazio deixado no

desenho parece ser um elemento gráfico que objetiva o espaço temporal da ausência dos pais. Essa distância figurativa representa o período em que eles estão dedicados ao trabalho, refletindo a dinâmica da rotina familiar e a percepção de Kelly sobre a indisponibilidade física de seus pais.

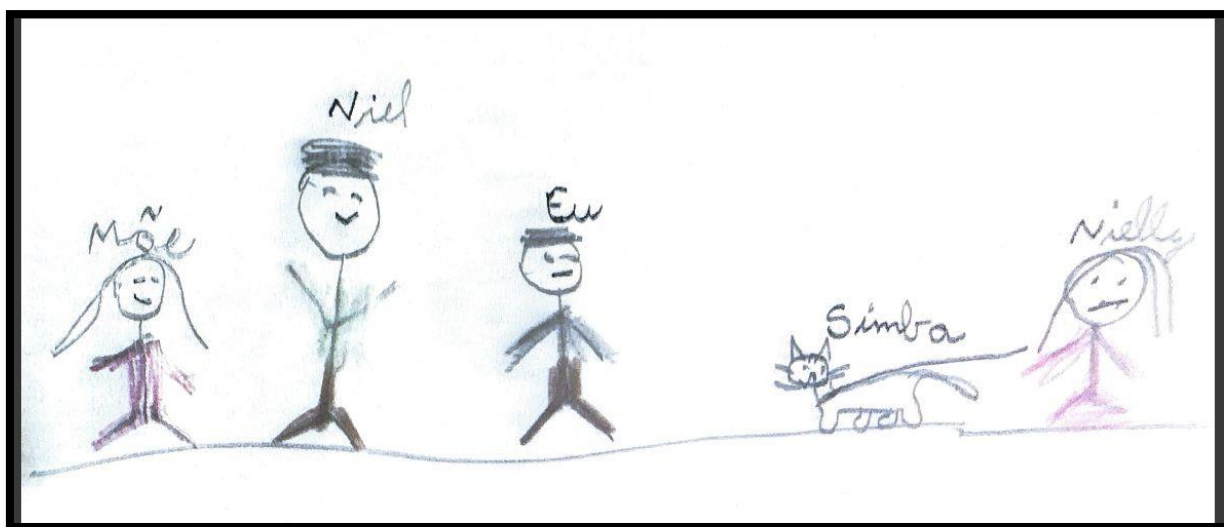
Ao narrar sua rotina de acompanhamentos médicos, Kelly afirma: *"Eu gosto de ir para as terapias porque tem brincadeiras e as doutoras são legais também." [...] A mamãe é que sempre me leva para as coisas de consulta"*.

Essa fala estabelece uma representação do rotina terapêutica de forma positiva, que é ancorada em dois polos afetivos e lúdicos. Kelly objetiva o processo de reabilitação, fundamental para sua condição, não em termos de esforço ou dificuldade, mas sim de "brincadeiras". O lúdico funciona como o núcleo figurativo que torna o "não-familiar" (a rotina clínica) em algo "comum e real" (Moscovici, 2011), promovendo a adesão e o engajamento da criança. Além disso, as profissionais de saúde são ancoradas na figura de agentes afetivas e facilitadoras, e não apenas técnicas.

O desenho 5 mostra a família de Davison que somado às suas verbalizações estabelecem uma rica Representação Social da família, em que o cuidado, a companhia e a afetividade são ancorados no convívio familiar, assim como foi representado por Dário. Davison (10 anos) delimitou o seu núcleo familiar imediato, embora reconheça que sua família seja grande: *"Minha família é muito grande, mas só vou desenhar eu, a mamãe, meus irmãos e o nosso gatinho."*

Ele representa a família como seu principal suporte: *"Minha família é tudo pra mim. Eles me fazem companhia, conversam, cuidam de mim. A mamãe me leva para os médicos."* Essa fala chama atenção, pois ancora a mãe no papel de cuidadora e facilitadora do tratamento.

Desenho 5 – Família de Davison



Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

O irmão Niel, de 24 anos, é representado com os braços levantados, uma imagem que Davison explica: “Ah, eu fiz o Niel assim porque ele brinca comigo de ‘lutinha’.” Essa postura objetiva a relação lúdica e a importância da brincadeira ativa e dinâmica na vida da criança, contrariando o discurso que a reduz ao cuidado passivo.

A inclusão do animal de estimação (Simba) reforça a Representação Social do lar como um núcleo ampliado de cuidado e afeto, da mesma forma que foi representado por Dário.

Na perspectiva da abordagem processual, a análise das Representações Sociais construídas pelas crianças sobre o conceito de família revela:

Quadro 6 – Ancoragens e Objetivações sobre Família

Crianças	Ancoragem	Objetivação
Dário	Cuidado incondicional	“[...] Os meus pais são as pessoas que mais cuidam de mim. Eles tem paciência e entendem quando eu fico bravo. [...] Eles cuidam até do nosso cachorro!”
Yara	Cuidado/ Separação	“Eles cuidam bem de mim. [...] Fiz eu na casa do meu pai e eu na casa minha mãe porque eles são separados.”
Lila	Cuidado/Brincadeira/Ausência	“Aqui minha vó tá brincando de boneca comigo. Eu gosto muito de brincar de boneca com a vovó. Ela faz até a voz das bonecas! [...]Minha mãe quase nem brinca comigo porque ela trabalha.”

Kelly	Ausência	<i>"É porque eles estão no trabalho deles!"</i>
Davison	Cuidado/Suporte/ Afetividade	<i>"Minha família é tudo pra mim. Eles me fazem companhia, conversam, cuidam de mim. A mamãe me leva para os médicos."</i>

Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

A análise das representações da família revela uma forte ancoragem no cuidado e no afeto incondicional, que se manifestam como os elementos centrais na maioria das narrativas. Essa potente representação da família como núcleo de proteção e de valorização do potencial de desenvolvimento parece atuar como uma barreira que impede que o capacitismo se manifeste ou seja percebido pelas crianças.

A ausência de barreiras atitudinais ou de estigma explícito nos relatos sobre os pais sugere a não expressão do capacitismo nesse ambiente. No convívio familiar, a deficiência não é objetivada, permitindo que a criança não se veja definida por suas limitações, mas sim pelo seu potencial. A família, portanto, funciona como um porto seguro que resiste ao capacitismo predominante na sociedade mais ampla.

Em contrapartida, a ausência — dos homens — também é representada e objetivada pela esfera do trabalho, demonstrando o sentimento de falta da presença física nos momentos de brincadeira e na rotina familiar. Isso revela que, embora o suporte afetivo seja incondicional, a disponibilidade temporal é um fator que modula a Representação Social da família.

4.2 Imagens e sentidos das crianças sobre a escola: Lugar de Brincadeira e Aprendizagem x Lugar de Violência e Exclusão

O contexto escolar é, inicialmente, representado pelas crianças com PC como um espaço de desejo e possibilidades. A escola é ancorada na sua função social idealizada, sendo vista como o principal *lócus* de socialização e aprendizagem após o núcleo familiar.

A categoria "lugar de brincadeira e aprendizagem" demonstra que as crianças com PC compartilham o mesmo ideal de infância de seus pares que não tem deficiência. Isso se alinha ao conceito da Cultura de Pares de Corsaro, segundo o qual "[...] As crianças rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica, à medida que produzem e participam da cultura de pares" (Corsaro, 2011,

p.134). O autor afirma que se utiliza do termo pares, especificamente para referir a coorte ou grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Neste sentido é importante compreender que, no ambiente escolar, as crianças interagem com a cultura material da infância:

Cultura material da infância, quero dizer vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápis de cor, canetas, papel, tintas e etc.) e, mais especificamente, brinquedos. As crianças podem usar, e muitas vezes o fazem, alguns desses objetos para produzir outros artefatos materiais das culturas infantis (por exemplo, desenhos, pinturas, estruturas em blocos, brincadeiras improvisadas e rotinas e assim por diante). (Corsaro, 2011, p. 145)

A partir da perspectiva de Corsaro, a escola assume o papel de palco onde a cultura de pares é ativamente produzida e vivenciada. Portanto, para que a Representação Social idealizada da escola (como lugar de desejo e brincadeira) se concretize, o ambiente deve ser não apenas fisicamente acessível, mas também socialmente acolhedor, permitindo que a criança com deficiência exerça seu protagonismo na produção da cultura de pares, e não seja apenas um elemento passivo.

A elaboração de Yara (Desenho 6) e sua narração apresentam a Representação Social da escola, ancorada na alegria, na cor e, principalmente, na plena participação nas interações com o grupo de pares. Descreve a escola como um espaço "[...] grande, colorido e de alegria."

Desenho 6 – Escola de Yara



Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

O desenho da escola como um espaço *"grande, colorido e de alegria"* objetiva a percepção de Yara sobre o ambiente físico e emocional. O uso do adjetivo *"grande"* pode representar não apenas o tamanho físico, mas também a amplitude de oportunidades e a liberdade de movimento que ela sente. *"Colorido e de alegria"* objetivam as experiências positivas das interações que lá ocorrem.

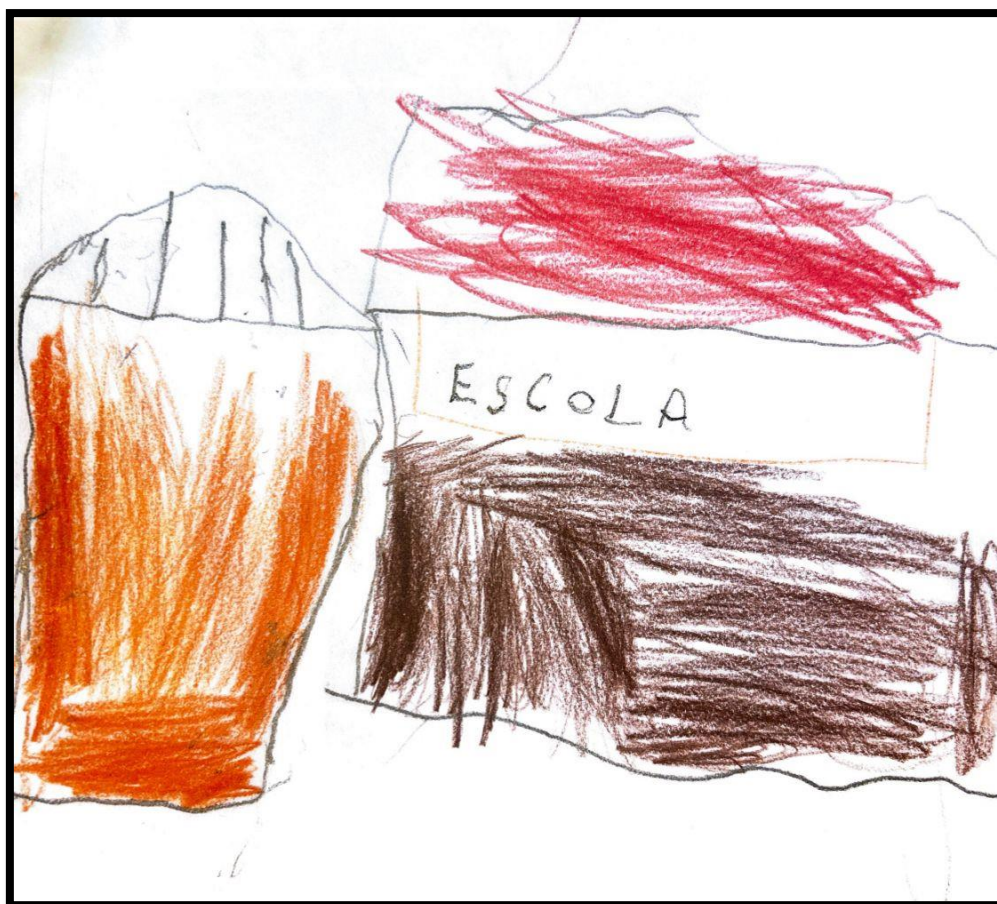
Yara, que tem Paralisia Cerebral hemiplégica, com marcha independente e boa desenvoltura para correr (apesar dos desafios bimanuais), narra a experiência em sua turma: *"É muito divertida! Tenho um monte de amigos que gostam de brincar de tudo que eu gosto. Na hora do recreio a gente brinca de pega-pega e esconde-esconde, e às vezes a gente só fica correndo mesmo de um lado pro outro."* (Yara, 9 anos).

A Representação da escola está ancorada na Cultura de Pares. A frase *"Tenho um monte de amigos que gostam de brincar de tudo que eu gosto"* demonstra que a deficiência de Yara não a exclui de participar das atividades comuns da infância. Pelo contrário, ela encontra validação e pertencimento na comunhão de interesses e na reciprocidade das brincadeiras.

A Representação Social de Yara é de uma criança agente, que se engaja ativamente na produção da cultura de pares. A escola é, para a criança, um espaço de liberdade, pertencimento e protagonismo lúdico, onde ela se sente plenamente integrada e valorizada por quem é, com todas as suas características.

Corroborando a representação de Yara, o espaço físico da escola também é retratado como um lugar grande e colorido nos desenhos de Dário, Lila e Kelly.

Desenho 7 – Escola de Dário



Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

Embora o desenho apresente a escola como um local estruturalmente colorido e alegre, o relato de Dário sobre sua resistência em frequentar a instituição¹² sugere que essa representação idealizada está em conflito com sua experiência subjetiva e afetiva. O desenho pode ser a objetivação do que a escola deveria ser (grande e alegre), contrastando com a percepção de dificuldades de inclusão que ele enfrenta, e que o levam a resistir em comparecer.

¹² Relato descrito na seção de caracterização dos participantes da pesquisa.

No desenho 8, Lila objetiva sua escola como “*grande e bonitinha*”. Ao ser questionada sobre seu sentimento em relação ao ambiente, a criança expressa uma representação ancorada na atratividade: “*Eu gosto de ficar na escola. Lá tem um monte de coisa pra gente mexer, brincar. Tem os trabalhos nas paredes...tudo fica bem bonito.*” (Lila, 7 anos).

Essa narrativa demonstra que a representação espacial da escola para Lila está atrelada à estimulação visual e material (“*monte de coisa pra gente mexer, brincar,*” “*trabalhos nas paredes...tudo fica bem bonito*”). A criança, que tem desafios atencionais, expressa o prazer de estar na escola à riqueza do ambiente e à oportunidade de engajamento lúdico e sensorial, reforçando a percepção de um espaço que é ativo, acolhedor e instigante.

Desenho 8 – Escola de Lila

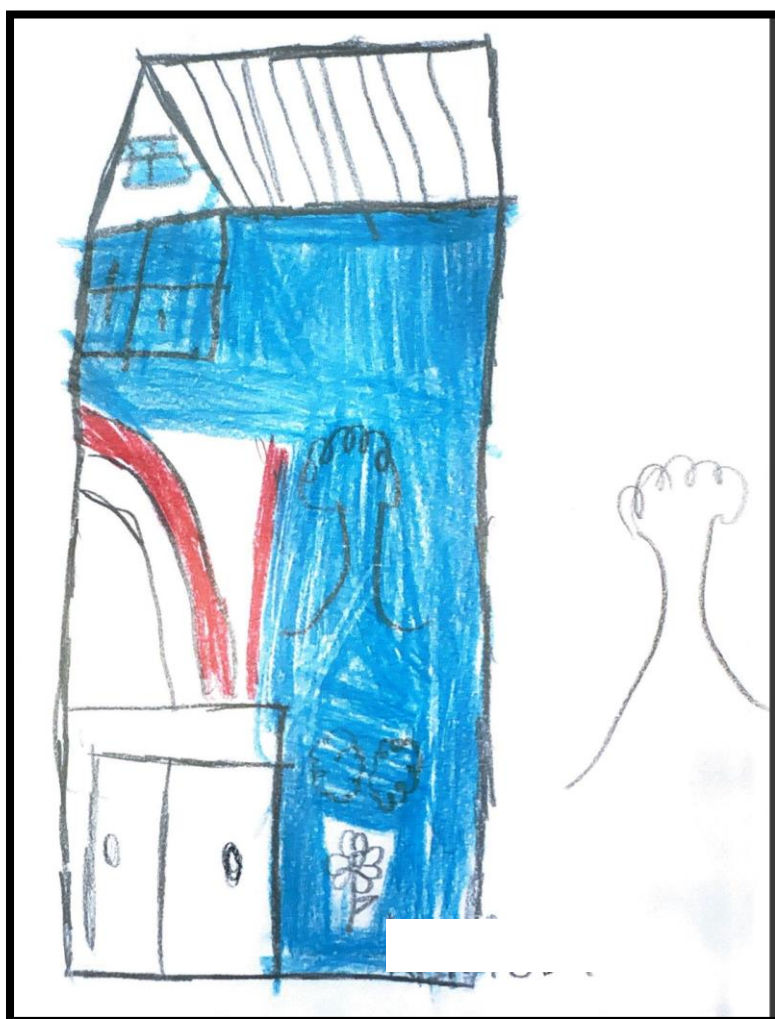


Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

A inclusão de elementos da natureza na elaboração de Kelly sobre a escola é significativa. Baseando-se em estudos como o de Sodré e Guttin (2013), a natureza frequentemente contribui para a estruturação dos desenhos infantis, pois: “[...] as crianças estão indicando os elementos que conhecem e gostam de desenhar” (Sodré; Guttin, 2013, p. 15).

A presença desses elementos naturais (árvore, flor, etc.) na elaboração de Kelly (desenho 9) pode ser inferida, ousadamente, como uma objetivação do desejo por atividades ao ar livre. Nessa perspectiva, o espaço físico da escola é representado não apenas por sua arquitetura institucional, mas também pelo ambiente natural que oferece. O desenho se torna, então, uma sinalização do que é valorizado e apreciado pela criança no seu cotidiano.

Desenho 9 – Escola de Kelly



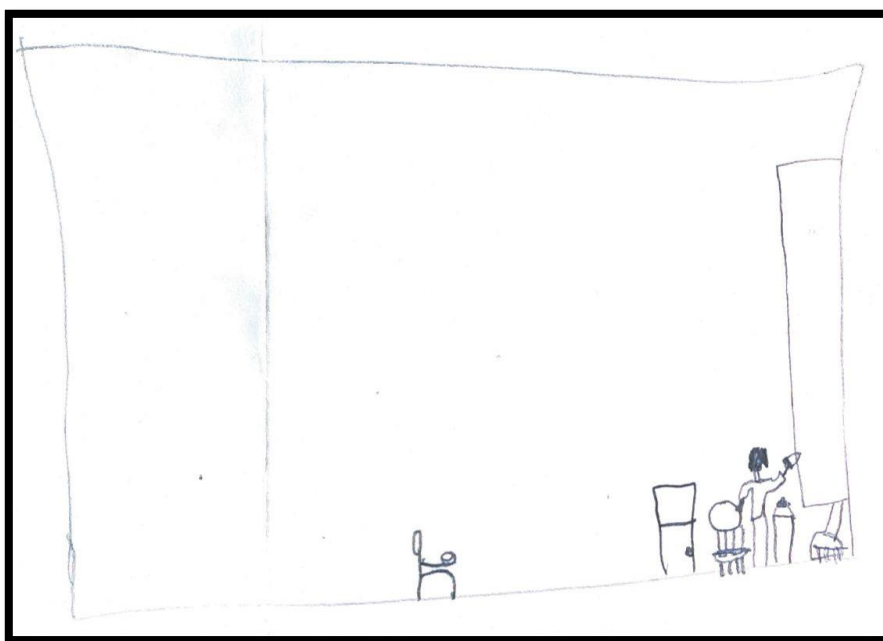
Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

Kelly também narrou sobre os eventos de socialização que ocorrem na escola (como festa junina, jogos escolares e homenagem às famílias), revelando uma Representação Social marcada pela aversão e pelo medo: *"Eu não gosto de participar dessas coisas. Tem muita criança, correria...tenho medo de alguém me derrubar. [...] Eu prefiro brincar sentada... de jogo da memória, por exemplo."* É importante

relembrar que a criança apresenta maior dificuldade nos membros inferiores e sua marcha demonstra desequilíbrios. A fala de Kelly objetiva a barreira funcional (o comprometimento motor) como o fator limitante primário na sua participação em brincadeiras e eventos que exigem movimento e velocidade. A internalização do risco de queda e a aversão à "correria" dos pares levam-na a ancorar o prazer lúdico em atividades estáticas e controladas (como o jogo da memória), configurando uma exclusão autogerada pela percepção de vulnerabilidade no espaço de interação com os pares.

No prosseguimento da coleta, solicitou-se às crianças a representação gráfica de suas salas de aula. A análise dos três desenhos da sala de aula (10, 11 e 12), somados às narrativas das crianças, revela que as Representações Sociais do ambiente pedagógico são ancoradas e objetivadas em diferentes polos.

Desenho 10 – Sala de aula de Yara

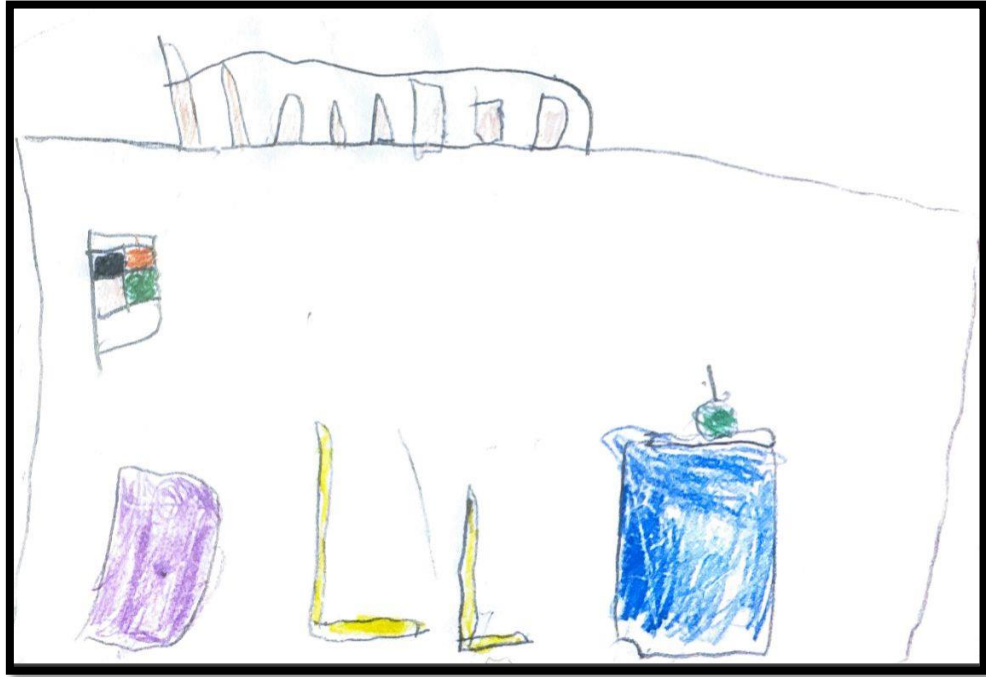


Fonte: coleta de dados de pesquisa (2025)

No desenho 10, Yara representa a professora e a si mesma na sala de aula. É notável a valorização da presença da professora, através da inclusão de detalhes no espaço onde a profissional costuma ficar. Contudo, chama atenção Yara não ter desenhado seus amigos, contrastando com a narrativa anterior sobre sua turma *"É muito divertida! Tenho um monte de amigos [...]".* A sala é objetivada nos elementos

práticos (cadeiras, armário), enfatizando a função instrumental do ambiente em detrimento das relações interpessoais

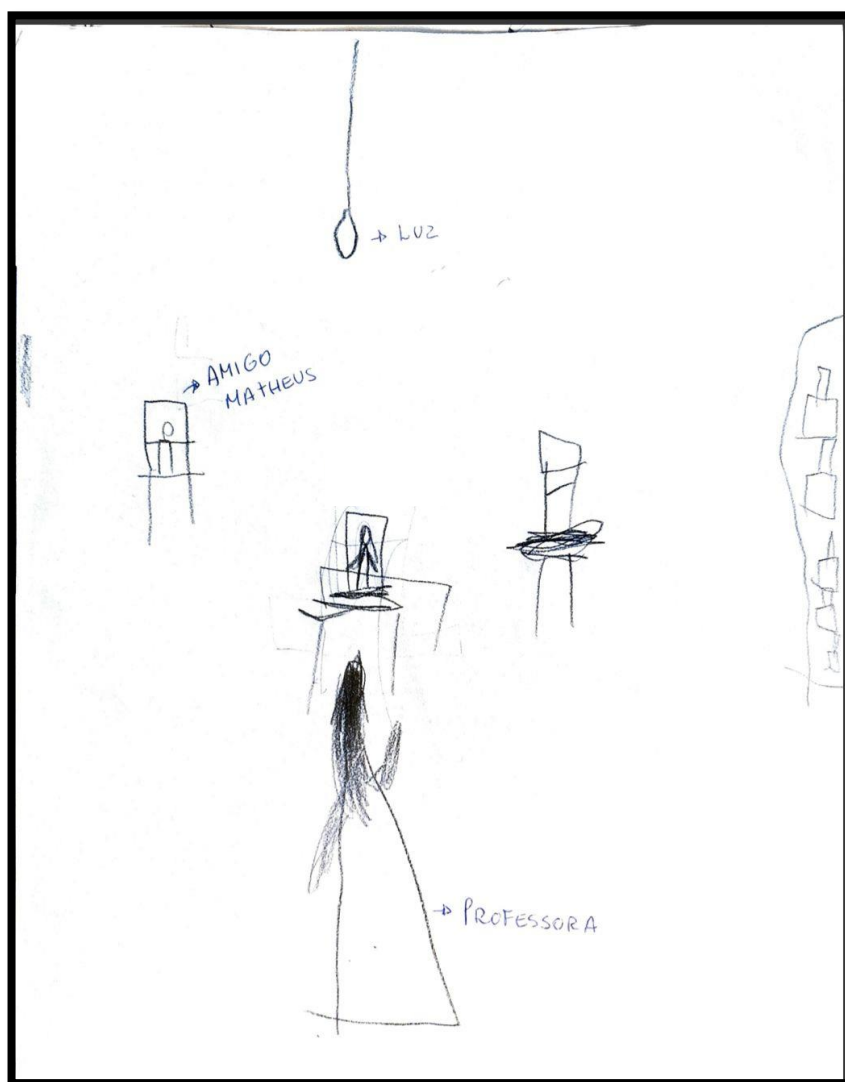
Desenho 11 – Sala de aula de Davison



Fonte: coleta de dados de pesquisa (2025)

Davison, no desenho 11, foca inteiramente no mobiliário e nos estímulos visuais. A intensa representação de objetos (móveis coloridos e elementos de parede) ancora a sala de aula na cultura material e no estímulo sensorial, o que corrobora com a narrativa de Lila anteriormente sobre sua escola: “[...] Lá tem um monte de coisa pra gente mexer, brincar. Tem os trabalhos nas paredes...tudo fica bem bonito.” A ausência de figuras humanas no desenho de Davison objetiva a sala como um ambiente rico em conteúdo e estrutura em detrimento da interação com os pares

Desenho 12 – Sala de Lila



Fonte: coleta de dados de pesquisa (2025)

Lila representa sua sala de aula no desenho 12, objetivada como um espaço de interação hierárquica e afetiva. A figura da professora é a maior e está em destaque, ancorando a RS na função pedagógica e de autoridade: “[...] *A professora é muito legal porque ensina a gente a educação. Quando não entendo uma tarefa, ela sempre me ajuda a fazer*”. A inclusão nominal de colegas (Amigo Matheus) e a identificação própria demonstram que a sala de aula também é ancorada no vínculo social e na cultura de pares. A presença da luz me permite inferir que a criança também objetiva esse espaço como um ambiente claro e iluminado que favorece melhor concentração para o aprendizado, considerando que Lila apresenta dificuldades atencionais.

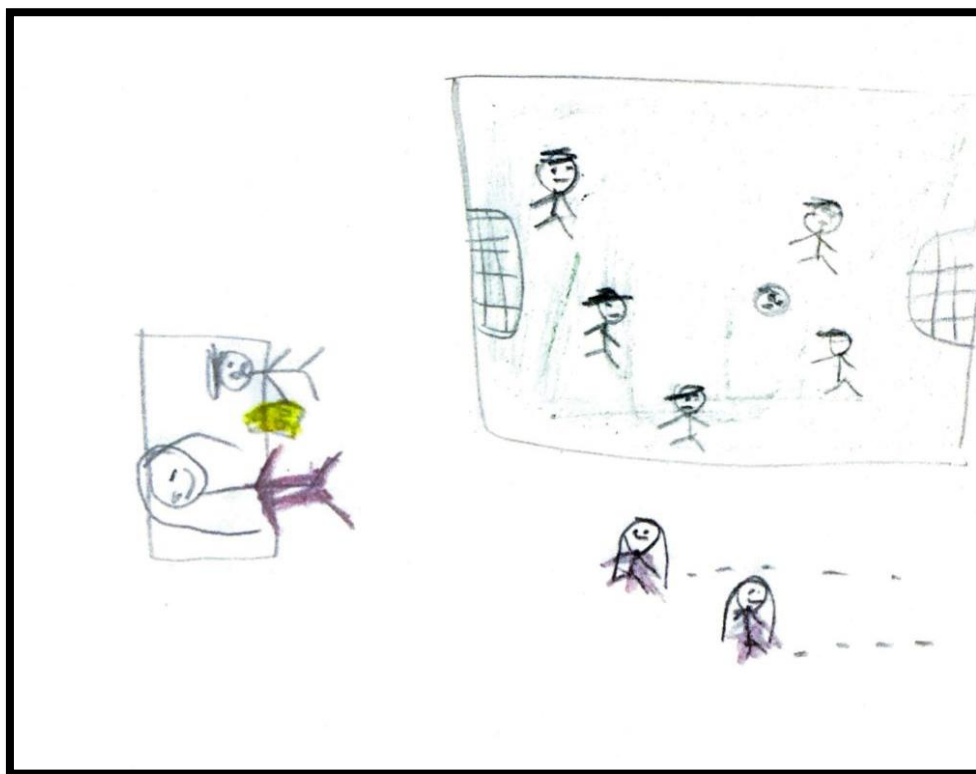
Em relação à interação com as professoras, as narrativas das crianças foram enfaticamente marcadas pela afetividade. Esse vínculo é muito importante para o desenvolvimento da criança nesta fase da vida, uma vez que o afeto contribui sobremaneira para a aprendizagem e para a construção de um ambiente escolar seguro e estimulante. Cunha (2008) afirma que:

Vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos e a vivência da experiência que amamos e determinará nossa qualidade de vida. Por esta razão todos estarão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes. (Cunha, 2008, p. 67)

Ainda sobre a escola, foi solicitado às crianças que elaborassem desenhos sobre o momento do recreio e fizessem narrativas a respeito das brincadeiras. É neste tópico que surgem as denúncias mais evidentes quanto à violência e à exclusão.

A exclusão por barreiras funcionais e atitudinais é vivida de forma expressiva por Davison (10 anos). Em sua narrativa e desenho, o recreio (momento mais simbólico da Cultura de Pares) é representado não como um espaço de participação, mas de observação assistida: *"[...] Na hora do recreio eu fico sentado com a tia, olhando os meninos brincarem de bola. A tia pede pra alguém brincar comigo de uno, dominó...essas coisas. Mas, todo mundo gosta mesmo é de correr."*

Desenho 13 – Recreio de Davison



Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

O desejo de participação é evidente, mas a barreira funcional (o comprometimento dos membros inferiores que causa desequilíbrio na marcha) é o fator limitante. A criança internaliza o risco de queda, o que a impede de participar de brincadeiras que exigem corrida, resultando em seu isolamento, assim como relatado anteriormente por Kelly, que também apresenta maior dificuldade nos membros inferiores.

A mediação da mediadora (tia) na tentativa de integrar a criança em brincadeiras alternativas (uno, dominó) revela um esforço individual de inclusão, mas também mostra o desafiador papel do ambiente escolar em prover espaços verdadeiramente equitativos. A representação de Davison ancora a escola em uma estrutura onde a diversão é sinônimo de velocidade e movimento. O desejo de "correr" dos pares torna-se, metaforicamente, a barreira social que nega o direito de Davison à brincadeira coletiva. Essa observação passiva configura a negação da participação plena, transformando o recreio em um momento de reafirmação da diferença e da exclusão.

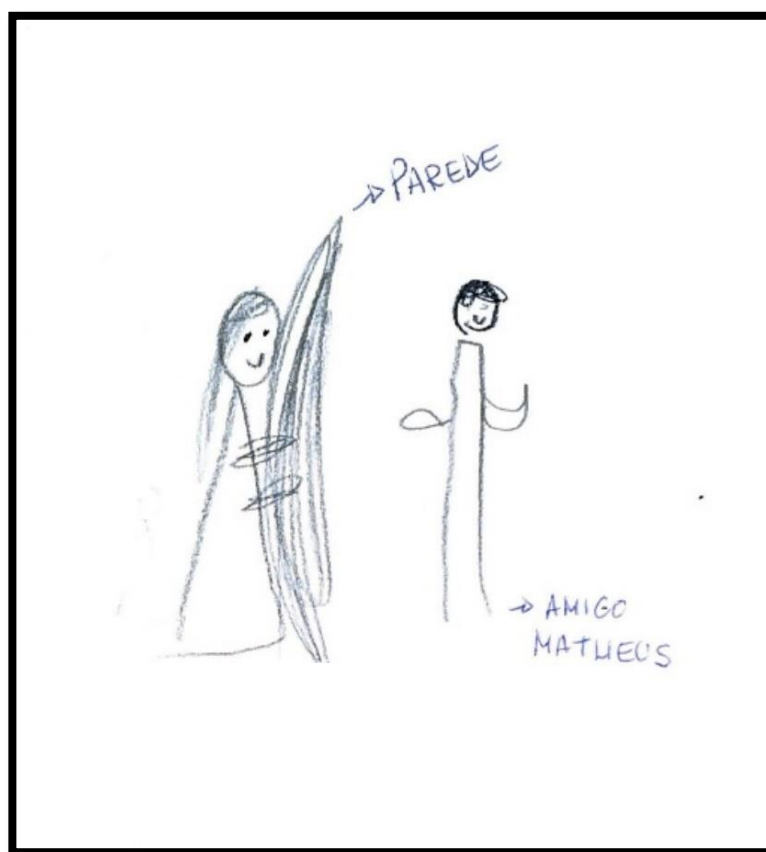
Davison relata uma experiência dolorosa de exclusão, que o leva a internalizar um estigma no ambiente escolar. Ele narra que, ao chegar na sala de aula,

frequentemente ouve seus colegas dizerem: *"Ih, lá vem o chato. Acabou a paz."* Davison afirma não compreender o motivo de seus colegas emitirem essas frases, mas ancora a situação na convicção de que simplesmente "não gostam de mim mesmo". Essa conclusão, embora seja uma inferência da criança, é um forte indicativo de como a violência simbólica (objetivada com o uso da palavra "chato") e a exclusão social se manifestam e corroem a autoestima da criança.

Lila revela uma relação de exclusão no campo interpessoal ao relatar: *"Eu só tenho um amigo na escola, o Matheus. Ninguém gosta de mim lá na sala, só porque eu gosto do Matheus. Ele também não tem amigos. Chamam ele de chato."* (Lila)

O desenho 14 mostra Lila brincando de 'pira-parede' com seu amigo:

Desenho 14 – Recreio de Lila



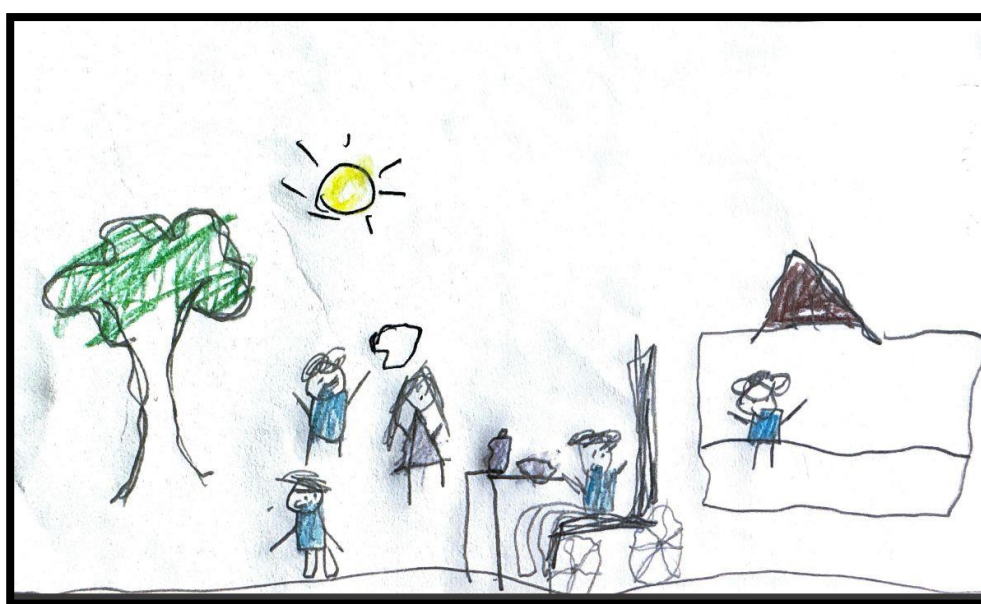
Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

Durante a entrevista, a avó de Lila (que estava acompanhando a neta) citou que o isolamento se devia ao fato de Matheus ser autista. Lila se posiciona em uma situação de co-exclusão, sendo isolada por manifestar afeição por um colega também

estigmatizado. O estigma, que recai sobre o colega através do rótulo pejorativo "chato", é ancorado pelo grupo de pares como mecanismo de controle da relação social. Essa dinâmica revela que as barreiras escolares que afetam as crianças com Paralisia Cerebral não são apenas arquitetônicas, mas primariamente atitudinais, configurando a escola como um lugar de exclusão que afeta o direito fundamental à participação social plena e à construção da cultura de pares.

Dário representou o momento do recreio no desenho 15:

Desenho 15 – Recreio de Dário



Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

Ao analisarmos o desenho de Dário, poderíamos, inicialmente, inferir um momento de alegria e brincadeira entre as crianças. No entanto, sua narrativa subsequente revela uma Representação Social do ambiente escolar marcada pela exclusão e violência. Essa percepção negativa está em nítido contraste com o ideal de "lugar de alegria e socialização" que a escola, enquanto instituição, costuma objetivar no universo consensual da infância.

A criança fez a seguinte narrativa sobre seu desenho: *"Eu fico lanchando na hora do recreio lá na porta da sala. Aqui eu fiz o pessoal lá da minha sala Alain, Caio e Maria. A Maria é minha vizinha também."* Essa fala marca o recreio como um momento de isolamento, em vez de um espaço de brincadeira coletiva. A inclusão dos

colegas, sem interação direta com ele, ancora o recreio na observação passiva dos pares.

É importante notar o reaparecimento da cadeira de rodas, um elemento ausente nos desenhos sobre o contexto familiar. Essa objetivação no ambiente escolar sinaliza que a deficiência (a limitação física) se torna o elemento dominante e visível na Representação Social de Dário quando confrontada com as barreiras atitudinais do meio. A cadeira de rodas torna-se o símbolo do seu status social marginalizado no recreio.

A RS também é ancorada na violência física e simbólica, pois Dário narra: *“Tem dias que tem muita porrada na minha sala. [...] Sempre que eu tento andar com andador eu toco nas pessoas pra não cair e aí eles vem e me dão porrada por isso.”* A reação violenta dos colegas devido ao toque involuntário, causado pelo desequilíbrio e necessidade de apoio na marcha, objetiva o capacitismo em sua forma mais cruel. O corpo da criança com deficiência é lido como um elemento de perturbação, legitimando a agressão. A fragilidade da mediação pedagógica é evidente quando Dário relata: *“Ah, a tia conversa, diz que vai chamar a mãe deles, mas mesmo assim eles fazem.”*

Ao ser questionado sobre as atividades pedagógicas que realiza na escola, Dário relatou: *“são difíceis e por isso a tia deixa ele ficar pintando desenho.”* Essa fala estabelece uma representação da atividade pedagógica marcada pelo desafio e pela substituição funcional. Dário objetiva o currículo escolar principal como "difícil", o que é a internalização de uma barreira de aprendizagem ou de acessibilidade. A professora (tia) objetiva a dificuldade do aluno na representação de que ele "não consegue" acessar o conteúdo principal e, por isso, oferece uma atividade simplificada. Essa prática, por sua vez, reforça a exclusão, pois impede Dário de se engajar na cultura de pares do aprendizado formal.

Este cenário de violência, exclusão e falta de adaptações adequadas é um forte indicativo do sofrimento que Dário ancora na sua experiência escolar, levando-o a rejeitar o espaço e a não desejar mais frequentá-lo. Essa “violência simbólica” corrói o sentimento de pertencimento e afeta a construção de sua identidade social.

Para Bourdieu (1998), violência simbólica é vista como a forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica se dá na criação contínua de crenças no processo de socialização, que leva o indivíduo a se posicionar no espaço social,

seguindo os padrões e costumes do discurso. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante. Segundo o autor, a violência simbólica é exercida em todos os meios sociais e também na escola.

Embora a escuta das famílias dessas crianças não esteja no foco desta pesquisa, peço licença para relatar a tocante situação ocorrida durante a conversa com Dário. A mãe dele emocionou-se profundamente com o relato do filho: *“Não sabia que ele sofria isso na escola. Ele nunca me contou nada disso”*. Esse episódio atesta a urgência da escuta da criança como ator social e reforça como a Representação Social de dor e exclusão, construída pelo aluno na escola, é frequentemente invisível para o núcleo familiar, que é o seu principal porto seguro.

Segundo Jodelet (2001), Representações Sociais são:

“[...] fenômenos observáveis” e circulam por meio dos discursos, das palavras das imagens e se apresentam por meio de condutas e formas de organizações em determinados espaços. Nesse prisma, as crianças criam representações, uma vez que partilham: Esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes, de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis porque as representações sociais são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomando decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (Jodelet, 2001, p 17).

Na perspectiva da abordagem processual, a análise das Representações Sociais construídas pelas crianças sobre o conceito de família revela:

Quadro 7 – Ancoragens e Objetivações sobre Escola

Crianças	Ancoragem	Objetivação
Dário	Lugar de violência e exclusão	<i>“Tem dias que tem muita porrada na minha sala. [...] Sempre que eu tento andar com andador eu toco nas pessoas pra não cair e aí eles vem e me dão porrada por isso.”</i>
Yara	Lugar de brincadeira	<i>“É muito divertida! Tenho um monte de amigos que gostam de brincar de tudo que eu gosto. Na hora do recreio a gente brinca de pega-pega e esconde-esconde, e às vezes a gente só fica correndo mesmo de um lado pro outro.”</i>
Lila	Lugar de brincadeira, aprendizagem e exclusão	<i>“[...] A professora é muito legal porque ensina a gente a educação. Quando não entendo uma tarefa, ela sempre me ajuda a fazer”. “Eu só tenho um amigo na escola, o Matheus. Ninguém gosta de mim lá na sala, só porque eu</i>

		<i>gosto do Matheus. Ele também não tem amigos. Chamam ele de chato."</i>
Kelly	Lugar de brincadeira e exclusão	<i>"Eu não gosto de participar dessas coisas. Tem muita criança, correria...tenho medo de alguém me derrubar. [...] Eu prefiro brincar sentada... de jogo da memória, por exemplo."</i>
Davison	Lugar de exclusão	<i>"[...] Na hora do recreio eu fico sentado com a tia, olhando os meninos brincarem de bola. A tia pede pra alguém brincar comigo de uno, dominó...essas coisas. Mas, todo mundo gosta mesmo é de correr."</i>

Fonte: coleta de dados da pesquisa (2025)

A exclusão, a violência e o estigma observados nas falas de Lila, Kelly e Davison não são eventos isolados, mas a manifestação de um sistema que ancora a deficiência na incapacidade. Este ciclo de negação da participação tem um impacto direto e profundo no desenvolvimento e na aprendizagem. Quando o recreio se torna um espaço de observação assistida e o convívio social é pautado pela co-exclusão, o direito à brincadeira, essencial para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, é violado. A aprendizagem, que deveria ser um processo coletivo e interativo, é prejudicada quando a criança, constantemente confrontada com a reafirmação da diferença, internaliza o estigma, podendo levar à baixa autoestima, à retração social e até mesmo à evasão escolar. Tais representações negativas se tornam um entrave ao pleno desenvolvimento da criança, demonstrando que as barreiras mais destrutivas não são aquelas que impedem a entrada física, mas sim aquelas atitudinais que impedem a o pertencimento no mundo da infância.

5. PONTO DE CHEGADA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA O ENFRENTAMENTO DE BARREIRAS NOS CONTEXTOS SOCIAIS

Antes de adentrarmos às conclusões deste estudo, é fundamental ressaltar os desafios encontrados durante a etapa de coleta de dados. Nem todas as crianças participantes tiveram seus desenhos coletados na íntegra devido às ausências nos atendimentos no Hospital Sarah Belém. É importante contextualizar que a maioria das crianças atendidas na instituição reside no interior do estado, e suas famílias enfrentam notórias dificuldades financeiras para custear o transporte e a alimentação durante a viagem. As ausências não são, portanto, um reflexo de desinteresse, mas sim um indicativo das barreiras socioeconômicas que modulam o acesso à saúde e à participação na pesquisa.

Dessa forma, das crianças cujo protocolo de desenhos não pôde ser completado, priorizei a análise de suas narrativas. Essas falas se mostraram extremamente potentes, trazendo não apenas sorrisos e elementos de fantasia, mas também dores e denúncias explícitas sobre seus contextos familiar e escolar, enriquecendo profundamente a compreensão das Representações Sociais em estudo.

Este estudo buscou analisar as Representações Sociais que crianças com Paralisia Cerebral constroem sobre seus dois principais contextos de socialização: a família e a escola. Fundamentado na Teoria das Representações Sociais e na Sociologia da Infância, o estudo demonstrou como a criança com PC se posiciona como um agente ativo na construção de sentidos. É possível afirmar que a pesquisa correspondeu ao objetivo central do estudo.

O corpus da pesquisa revelou uma tensão dialética notória, objetivada na dualidade entre os dois microssistemas.

A família emerge uniformemente nas representações como o núcleo de proteção e cuidado, em que os pais são representados como os primeiros "especialistas" na criança. A própria PC é simbolicamente omitida ou desobjetivada nos desenhos, permitindo que a criança ancore sua imagem em um horizonte de potencial.

A ausência do elemento masculino da família, objetivada pela dedicação ao trabalho, é um tema recorrente e notório nas representações sociais das crianças.

Essa constante ancoragem da figura paterna (e, em alguns casos, materna) na esfera profissional suscita uma problematização sobre a disponibilidade temporal e a divisão das responsabilidades de cuidado. A criança, ao justificar a ausência parental com a necessidade do trabalho, internaliza e legitima o afastamento, deslocando o pai da figura do cuidador imediato para o provedor externo.

Embora o trabalho seja uma necessidade socioeconômica inegável, como visto no contexto das famílias que enfrentam dificuldades de locomoção para o hospital, a representação construída pela criança revela um déficit na presença afetiva e na participação nas rotinas não clínicas (como a brincadeira). Esse quadro pode gerar um sentimento de falta, em que o tempo dedicado ao cuidado da criança com deficiência fica sobrecarregado na figura materna, perpetuando o ciclo de sobrecarga do cuidador principal. As crianças também revelaram o quanto se sentem obrigadas a cumprir uma rotina de terapias, tendo a mãe como mediadora para ancorar essa rotina em desejo de melhora e ganhos no aspecto funcional.

Em contraste, a escola é representada sob profunda ambivalência: apesar de ser ancorada como um espaço de desejo e aprendizagem, a realidade escolar a transforma em um local de reafirmação da diferença. A exclusão é objetivada em duas formas: nas barreiras atitudinais e nas barreiras funcionais, consolidando o estigma como o núcleo figurativo da escola na experiência da criança.

Os resultados gerais demonstram o impacto dessas Representações Sociais no desenvolvimento socioafetivo e no processo de aprendizagem dos participantes.

O Impacto das Representações Sociais no Desenvolvimento Socioafetivo

Os achados consolidam a Família como o principal núcleo de segurança socioafetiva e de valorização da identidade do sujeito. A Representação Social do lar, ancorada no afeto incondicional e no cuidado, se configura como um mecanismo eficaz de desobjetivação da deficiência. Neste ambiente, a criança é percebida e celebrada por seu potencial, e não definida por sua condição, funcionando como um porto seguro que resiste à visão capacitista da sociedade. Contudo, essa segurança é confrontada com a vulnerabilidade experimentada fora do núcleo familiar.

Figura 6 – Impactos das RS sobre Família no desenvolvimento socioafetivo



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025)

A figura 6 sintetiza os aspectos mencionados referentes aos impactos das Representações Sociais de crianças com Paralisia Cerebral sobre Família no desenvolvimento socioafetivo.

A Representação Social da Escola e dos espaços de convivência é atravessada por barreiras atitudinais: o capacitismo implícito e explícito dos pares e, por vezes, de agentes institucionais. O medo de acidentes e a exposição à violência simbólica e física transformam momentos fundamentais da socialização, como o recreio, em espaços de isolamento. A internalização desse estigma corrói o sentimento de pertencimento e gera graves prejuízos ao desenvolvimento socioafetivo, como rebaixamento de humor, isolamento social e a crença da incapacidade a partir da deficiência.

Figura 7 – Impactos negativos das RS sobre Escola no desenvolvimento socioafetivo



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2025)

A figura 7 reúne os aspectos acima mencionados referentes aos impactos das Representações Sociais de crianças com Paralisia Cerebral sobre Escola no desenvolvimento socioafetivo.

Aprendizagem, Desmotivação e Evasão Escolar

No que tange à aprendizagem, as Representações Sociais das crianças explicitam um ciclo de desmotivação e dificuldade. A escola é inicialmente idealizada como um locus de desejo e de possibilidades, mas a ausência de adaptações adequadas e a falha em prover um currículo verdadeiramente acessível levam à objetivação do conteúdo como "difícil". Observa-se a prevalência de práticas de substituição funcional, em que o aluno é exposto a atividades que estão aquém de seu desempenho atual, subestimando e limitando seu potencial cognitivo. Essa

exclusão simbólica nega o acesso pleno à cultura de pares do aprendiz e desvia a representação do sucesso escolar.

O sofrimento gerado pela exclusão e pela violência no ambiente escolar atinge um ponto crítico, culminando na desmotivação para frequentar o espaço e, conseqüentemente, no risco iminente de evasão escolar. O desejo de se afastar do ambiente de dor evidencia a incapacidade da instituição em garantir a equidade e o acolhimento. Muitas vezes, as famílias também desistem da escolarização pela falta da garantia de direitos e, sobretudo, da garantia do respeito e do acolhimento nesse espaço em que a família não está como núcleo de proteção para a criança.

Figura 8– Impactos negativos das RS sobre Escola no desenvolvimento da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2005)

A figura 8 representa os aspectos mencionados referentes aos impactos das Representações Sociais de crianças com Paralisia Cerebral sobre Escola no desenvolvimento da aprendizagem.

O estudo teve como proposta inicial fomentar a discussão acerca da relevância das RS de crianças com deficiência na fase da segunda infância, deslocando a discussão da deficiência do campo clínico para o campo social.

Os achados desta pesquisa atestam a urgência da escuta da criança como ator social e revelam a face invisível da violência e da exclusão que ocorre no cotidiano escolar, permitindo que o sofrimento, frequentemente velado, seja externalizado. Serve como alerta para a necessidade de envolvimento e sensibilização das famílias e da comunidade sobre as barreiras atitudinais.

Ao utilizar a TRS na análise de desenhos e narrativas de crianças com PC, a pesquisa contribui para a consolidação de metodologias que acessam o pensamento infantil sobre a deficiência e a inclusão. Os resultados fornecem subsídios para a formação de professores e a reestruturação dos planejamentos voltados para os alunos que necessitam de adaptações pedagógicas. É necessário que a escola se mova da mera inclusão formal para a inclusão social e lúdica, garantindo que o espaço escolar seja, de fato, um ambiente onde a criança possa exercer sua agência e produzir sua cultura de pares sem ser definida por sua condição. O enfrentamento das barreiras atitudinais é o desafio central para que a escola se torne o segundo porto seguro na vida dessas crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D.C.; CAMPOS, P. H. F. (Orgs.). **Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. P.141-150.

ALMEIDA, T.; SAMPAIO, F.M. **Stress e suporte social em familiares de pessoas com paralisia cerebral**. Psic., Saúde & Doenças, Lisboa, v. 8, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862007000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 abr. 2025.

AVIZ, F. R. S.; SANTOS, T. R. L.; RIBEIRO, N.M. Sociologia da infância e pedagogia freireana: algumas aproximações. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-20, 2021 DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v23i0.5788> .Disponível em: [file:///D:/Downloads/5788-Texto%20do%20Artigo-23551-1-10-20210124%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/5788-Texto%20do%20Artigo-23551-1-10-20210124%20(1).pdf) Acesso em: 04.06.24.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BLANCHE, E. I. Fazer junto com – não fazer para: a recreação e as crianças portadoras de paralisia cerebral. In: PARHAM, L.D.; FAZIO, L. S. **A Recreação na Terapia Ocupacional Pediátrica**. São Paulo: Santos, 2002. p. 202-218.

BOBATH, K. **A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1969.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998. P.39-64.

BRAGA, L. W. **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador: SarahLetras, 1995.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146/2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 04.06.24

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/htm> Acesso em: 03.06.24

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

COLE, Michael. **O desenvolvimento da criança e do adolescente** / Michael Cole e Sheila R. Cole; trad. Magda França Lopes. – 4.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

DANTAS, M. S. et al. **Impacto do diagnóstico de paralisia cerebral para a família**. Texto contexto – enferm. Florianópolis, v. 19, n. 2, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.ph?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 de abr de 2025

DINIZ, D.; SQUINCA, F.; MEDEIROS, M. **Qual deficiência? Perícia médica e assistência social no Brasil**. Cadernos de Saúde Pública, v. 23, n. 11, p. 2589-2596, 2007.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**: a obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2011.

FERLAND, F. **O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional**. São Paulo: roca, 2006.

FLICK, Uwer. **O que é a pesquisa qualitativa?** In: FLICK_Uwe. Desenho da Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, M. T.; BEATON, G. A. **Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.

GATTI, Bernadete; André, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática** [S.l: s.n.], 2010.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Educação Inclusiva e o Contexto Social: Reflexões sobre o Luto e a Família**. Revista Educação Especial, UFMS, 2011.

IBANEZ, G. T. RS: teoria y método. In: **Ideologias de La vida cotidiana**. Barcelona: Sendai, 1988.

JENKS, Chris. **Constituindo a criança. Educação, sociedade e culturas**. v. 17, p. 185-216, 2022.

JODELET, D. **As representações sociais: um domínio em expansão**. In: CARMARGO, B. V.; PAREDES, A. S. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdURJ, 2001. p.17-44.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brincadeira e Educação Física na Pré-Escola. **Motrivivência: o jogo e o brinquedo na educação física**, n. 09, p. 66-77, dez. 1996.

KLAUS, M.; KNNEL, J.; KLAUS, P. **Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOVÁCS, M. J. **Educação para a Morte: Temas e Reflexões**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KRAMER, Sônia; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Contribuições de Lev Vigotski para pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Abordagem teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 17-36.

LAUWE, M. J. C.; FEUERHAHN, N. A representação social na infância. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 281-299. LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPUD, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPUD, 1986.

MACEDO, Silvia Sabrina de Castro de. **As representações sociais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do Ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma ara os estudos sociais da infância. **Educação & realidade**, v. 34, n. 1, p. 227-246, 2009.

MARCONDES, Maria Inês. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

MILLER, N. B. **Ninguém é perfeito: vivendo e crescendo com crianças que tem necessidades especiais**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Educação Especial)

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MONTEIRO, A. P. H. MANZINI, E. J. **Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 1, p.35-52, 2008.

MOSCIVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURA, M. J. de. Inclusão e Escolaridade. In: FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. A. **Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação**. Rio de Janeiro: MedBook, 2008, p. 555-568.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problematização ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, I. A. de.; MOTA NETO, J. C. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. TEXEIRA, Elizabeth. **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011, 167-186.

OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M. ; SILVEIRA, A. P. A Técnica do Desenho na Pesquisa Educacional sobre Representações Sociais. IN: **Pesquisa Educacional sobre Representações Sociais o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais**. (Org.) OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M.; LOBATO, H. K. G. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 21 – 54.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Pesquisas em representações: fronteiras discursivas do sujeito psicossocial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 168.

PENTEADO, R. Z.; SEABRA, M.N.; BICUDO-PEREIRA, I.M.T. – Ações educativas em saúde da criança: o brincar enquanto recurso para participação da família. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.6, n. 1/2, p. 9-56, 1996.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O nascimento da inteligência**. São Paulo Ed Zahar, 1982.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

PRADO, M. M. R. Des-cobrimdo o lúdico. **Revista de Terapia Ocupacional da USP**, v. 2, n.4, p. 157-163, 1991.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação E Pesquisa, 36(2), 631-644, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>> Acesso em: 27.07.22

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, set-dez, p. 37-50, 2006

ROSENBAUM, P. et al. A report: The definition and classification of cerebral palsy april 2006. **Developmental Medicine and Child Neurology**, [S.l.], v. 49, n. 2, p. 8-14, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.19-45.

SACRISTAN, Gimeno J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão**. Reação: Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, v. 96, n. 7, p. 10-12, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf> Acesso em: 12 jun. 2023.

SCHAAF, R. C. – **Play behavior and Occupational Therapy**. American Journal of Occupational Therapy. v. 44, n. 1, p.68-75, 1990.

SILVA, A. M. **Representações Sociais da Família sobre a Deficiência Física da Criança e suas Implicações no Cotidiano**. Tese (Doutorado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVEIRA, A. P. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in]visibilidade na inclusão escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao Acesso em 15nov. 2025.

SODRÉ, L. G. P.; REIS, I. T.; GUTTIN, J. M. S. **Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da educação infantil**. Disponível em: <www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacaoInfantil/ANALISE_ELEMENTOS_NATUREZA_DE_SENHOS_LIVRES_CRIANCAS_EDUCAÇÃONINFANTIL.pdf>. Acesso em: 06 set. 2025.

SOUZA, C. C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SPINK, Maria Jane. P. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

SZYMANKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. Cuidados Éticos na pesquisa. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E; OLIVEIRA, I. A. (Org.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p.9-24.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007.

VÍCTORA, C. G. et al. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Play and role in the mental development of the child. In: BRUNER, J. S. **Play: its role in development and evolution**. New York: Penguin Books, 1976. p. 537-554.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TÍTULO: Representações sociais de crianças da segunda infância com paralisia cerebral sobre escola e família.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () M; () F; () Deseja não optar

O que mais gosta de fazer?

SOBRE A PARALISIA CEREBRAL

Padrão motor: _____

Distribuição: _____

EIXO 1: FAMÍLIA – (Narrativas das Crianças sobre a Família)

Principal cuidador:

() Mãe () Pai () Avós () outros: _____

1 Quem é a sua família? /Quem mora com você?

2 Que atividades você costuma fazer com a sua família?

3 O que você mais gosta de fazer com a sua família?

4 Quais brincadeiras você mais gosta?

5 Você lembra da última brincadeira com alguém da sua família? Como foi a brincadeira?

6 Qual a importância da família para você? Explique.

7 Diga uma palavra que represente a sua família.

EIXO 2: ESCOLA – (Narrativas das Crianças sobre a Escola regular)

Ano escolar: _____

Tipo de escola: () Pública () Privada

Possui apoiador escolar? () Sim () Não

Participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? () Sim () Não

Realiza atividades adaptadas? Diferentes dos seus colegas de turma? () Sim () Não

- 1 Você gosta da sua escola? Como ela é?
- 2 Você ou outras crianças conseguem entrar na sala de aula de cadeira de rodas ou andador? Conseguir ir ao banheiro, ao refeitório e quadra?
- 3 Você tem amigos na escola? Quantos?
- 4 Como é a sua turma da escola?
- 5 Você gosta de participar dos eventos de socialização da sua escola? (festinhas, apresentações, jogos)
- 6 Acontecem trabalhos em grupos? E você gosta de participar?
- 7 O que você costuma fazer no recreio?
- 8 Qual sua brincadeira preferida com os amigos da escola?
- 9 Você gosta dos professores? Por que?
- 10 As atividades que você faz na escola são fáceis ou difíceis?
- 11 Como estão suas notas nas avaliações?
- 12 Você sabe o que é inclusão? Se sim, explique.

APÊNDICE 2 – Roteiro para produção de desenhos

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE DESENHOS

- Da família;
- De um momento em família;
- Da escola;
- Da sala de aula;
- Dos colegas de turma;
- Sobre o que gosta de fazer na escola;
- Sobre o que não gosta de fazer na escola.

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

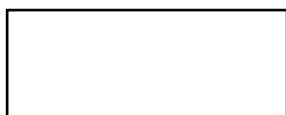
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Representações sociais de crianças da segunda infância com paralisia cerebral sobre escola e família.

Pesquisadora Responsável: Bruna Felix Pinto

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Bruna Felix Pinto, que é aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) sob a orientação da Prof^a Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos, com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar a participação do menor de sua responsabilidade com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

- 1- **1- Título da pesquisa:** Representações sociais construídas por crianças da segunda infância com paralisia cerebral sobre escola e família.
- 2- **Objetivo principal:** Analisar as representações sociais das crianças com paralisia cerebral sobre o contexto escolar e o convívio familiar, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo do desenvolvimento socioafetivo.
- 3- **Justificativa:** Esta pesquisa justifica-se por três razões: Acadêmica, Social e pedagógica. Acadêmica por representar um trabalho de pesquisa inovador; social, para oportunizar discussão acerca da relevância das representações sociais de crianças com deficiência na fase da primeira infância; e pedagógico, uma vez que irá trazer contribuições importantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas com estas crianças.
- 4- **Procedimentos:** A observação em lócus, no Hospital de Reabilitação Sarah, em Belém-Pa, será de cunho participativo e as entrevistas de modo semiestruturada. Além da entrevista, será utilizada a técnica de elaboração do desenho para elucidar as identidades das crianças.



Rubrica do participante de pesquisa

ou

representante legal



Rubrica da pesquisadora

Será autorizado a pesquisadora a realização de observação, produção de desenhos e narrativa da criança. Diante de seu consentimento, reafirmamos a garantia de que serão tomadas as medidas necessárias para manter a integridade dos participantes ainda que os riscos se façam presentes em algumas situações:

- Participação de crianças na pesquisa: para isso utilizaremos nomes fictícios sugerindo que elas escolham nomes que gostariam de ser chamadas. Com isso sua identidade e de sua família serão resguarda; Não será publicado fotos e vídeos.

- Interpretação distorcida do que foi narrado e desenhado, neste caso, teremos cuidado para que seja realizada uma escuta atenciosa e atenta aos mínimos detalhes.

A fim de garantir que as medidas acima serão tomadas, você receberá uma via do termo de Consentimento Livre Esclarecido. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade e da criança serão mantidas no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identifica-los(as). Dentre os benefícios da pesquisa destaca-se o protagonismo da criança, como alguém que vive experiências e que tem um olhar sobre elas e, por isso, podem falar sobre o que compreendem e quais Representações Sociais estão sendo construídas durante a sua primeira infância.

- 5- **Riscos:** Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações da sua entrevista, mas NÃO utilizaremos o seu nome nem o da criança e nada que os identifique. Vamos substituir os nomes por identificação fictícia. As informações serão manipuladas APENAS pela pesquisadora e utilizadas somente neste estudo. Os riscos, portanto, desta pesquisa estão na possibilidade de você se sentir constrangido com alguma informação que venha revelar sua identidade, no que tange: classe, etnia, religião entre outras, a qual estas podem comprometer sua marcação social diante de seus amigos e familiares. Caso algum constrangimento ocorra e você se sinta desconfortável é garantido o direito de interromper a entrevista e encerrar a sua participação na pesquisa.
- 6- **Benefícios:** Dentre os benefícios da pesquisa será possível contribuir para a discussão acerca da relevância das representações sociais de crianças com deficiência. Esse trabalho, junto às demais iniciativas existentes, irá ampliar o conteúdo das reflexões acerca da pessoa com deficiência, bem como, **ajudar no processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva das cinco (5) crianças entrevistadas.**
- 7- **Retirada do Consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

- 8- **Garantia do Sigilo:** A pesquisadora garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.
- 9- **Formas de ressarcimento das despesas e/ou indenização decorrentes da participação na pesquisa:** Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se tiver alguma despesa decorrente da sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável. Além disso, caso tenha eventuais danos causados pela participação na pesquisa, terá direito à indenização pelo pesquisador responsável”
- 10-A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto os pesquisadores como o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).
- 11- CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. É responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. Em casos de questões éticas o CEP poderá ser contatado. Endereço do CEP: UEPA - Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE Campus I da Universidade Estadual do Pará - UEPA- Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n – Telegráfo, Belém – PA. CEP 66050-540.
- 12-Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa CCSE/Campus I Belém: (91) 32849669 - Email de contato (cep.ccse@uepa.br)
- 13-Informações da pesquisadora: Bruna Felix Pinto (pesquisadora responsável). E-mail: bruna.uepa@yahoo.com.br
- 14-Este termo está assinado em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com a pesquisadora responsável, que poderá ser contatada para tirar suas dúvidas sobre a participação em qualquer momento posterior.

Assinatura da pesquisadora – Bruna Felix Pinto – Discente do Curso de Mestrado em Educação da UEPA/CCSE/PPGED.

Prof. Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos – orientadora da pesquisadora

15-Consentimento Pós-Informação:

Eu _____
responsável pelo(a) _____ menor
_____, após
ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em
participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda
informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de
caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em
duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s)
pesquisador (es).

Local: _____ Data: ____/____/____

Nome do Responsável pela criança

Assinatura do Responsável pela criança

APÊNDICE 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE
(Crianças entre 7 e 10 anos – Elaborado de acordo com a resolução 466/2012; 510/2016 – CNS/CONEP)

OLÁ, CRIANÇA!
EU SOU O BETO.

QUERO CONVIDAR VOCÊ A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA QUE SE CHAMA "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DA SEGUNDA INFÂNCIA COM PARALISIA CEREBRAL SOBRE ESCOLA E FAMÍLIA" JUNTO COM MINHAS AMIGAS BRUNA E TÂNIA. ELAS SÃO PROFESSORAS.

VEJA A FOTOGRAFIA DELAS!







SE VOCÊ QUER PARTICIPAR DESSA PESQUISA, ESCREVA SEU NOME OU CARIMBE SEU DEDINHO COM TINTA GUACHE NO ESPAÇO ABAIXO

ASSINATURA DA PESQUISADORA:



VOU CONTAR A VOCÊ COMO VAMOS FAZER A PESQUISA.

VAMOS CONVERSAR SOBRE SUA ESCOLA E TAMBÉM SOBRE SUA FAMÍLIA



VOCÊ VAI FAZER DESENHOS DA SUA SALA DE AULA, COLEGAS E TAMBÉM DE MOMENTOS COM SUA FAMÍLIA



DEPOIS, VAMOS CONVERSAR SOBRE OS SEUS DESENHOS



SE VOCÊ GOSTOU DO QUE VAMOS FAZER, ESCREVA SEU NOME OU CARIMBE SEU DEDINHO COM TINTA GUACHE AQUI:

ASSINATURA DA PESQUISADORA:

ATENÇÃO, CRIANÇA!

SEI QUE VOCÊ TALVEZ AINDA NÃO TENHA SIDO CONVIDADO (A) A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA COMO ESSA. FIQUE ATENTO (A) A ALGUMAS SITUAÇÕES QUE PODEM OCORRER NA PESQUISA.



SE NÃO ESTIVER GOSTANDO, SE SENTIR MEDO OU VERGONHA, CONVERSE COM A PESQUISADORA. 	CASO VOCÊ NÃO QUEIRA MAIS PARTICIPAR DA PESQUISA, É SÓ FALAR. NINGUÉM FICARÁ CHATEADO. 	MAS FIQUE SABENDO QUE OUVIR O QUE VOCÊ TEM A DIZER SOBRE SUA ESCOLA E FAMÍLIA SERÁ MUITO IMPORTANTE TAMBÉM PARA OUTRAS CRIANÇAS. 	SE VOCÊ ACEITA PARTICIPAR, ESCREVA SEU NOME OU CARIMBE SEU DEDINHO COM TINTA GUACHE AQUI:
ASSINATURA DA PESQUISADORA:			



SE VOCÊ OU SEU RESPONSÁVEL TIVEREM DÚVIDAS, PERGUTEM!

BASTA PERGUNTAR A PESQUISADORA BRUNA. ELA ESTARÁ PRONTA PARA ESCLARECER SUAS DÚVIDAS! 	CASO ACONTEÇA ALGUMA SITUAÇÃO QUE DESAGRADE VOCÊ E SEU RESPONSÁVEL, PROCURE O COMITÊ DE ÉTICA-CEP, OU LIGUE PARA: (91) 32849669. ENDEREÇO: TV. DJALMA DUTRA, S/N – TELEGRÁFO, BELÉM – PA. 	SE VOCÊ ACEITA PARTICIPAR, ESCREVA SEU NOME OU CARIMBE SEU DEDINHO COM TINTA GUACHE AQUI:	ASSINATURA DA PESQUISADORA:
--	--	--	------------------------------------

AGORA QUE JÁ CONHECE A PESQUISA, VAMOS ENTREGAR A VOCÊ UMA
CÓPIA DESTES DOCUMENTOS. SE VOCÊ QUISE PARTICIPAR, ASSINE NO
LOCAL INDICADO.

VOCÊ PODE ESCOLHER COMO DESEJA SER CHAMADO.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

ME CHAMO:

MEU RESPONSÁVEL:

EU TENHO DIREITOS E POR ISSO QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA

ASSINATURA DA CRIANÇA

ASSINATURA DA PESQUISADORA

POLEGAR DA CRIANÇA



ANEXOS

ANEXO 1 – Declaração de aceite do Hospital Sarah Belém

SARAH Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação
Associação das Pioneiras Sociais

**Projeto de Pesquisa/
Trabalho Científico**

Conforme CI n. 053/2004, os trabalhos científicos devem ser encaminhados ao Comitê de Avaliação de Trabalhos Científicos dois meses antes da data limite estabelecida pelo evento ou periódico.

DO TRABALHO			
Título do Projeto de Pesquisa / Trabalho Científico: <i>Representações sociais construídas por crianças da primeira infância com paralisia cerebral sobre escola e família.</i>			
Previamente submetido à avaliação dos Comitês? ☐ Sim n° CAAE**		Não ☒ Subprojeto: ☐ Sim ☐ Não	
Envolve seres humanos? ☒ Sim ☐ Não		Realizado na instituição? ☒ Sim ☐ Não	
Tipo de Trabalho: ☐ Revisão bibliográfica ☐ Revisão de prontuário ☐ Série de Casos ☐ Estudos controlados ☒ Outros: <i>Tudo de caso</i>			
DO(S) AUTOR(ES)			
Nome: <i>Bruna Felix Pinto</i>		☒ Autor ☐ Coautor	
Cargo: <i>Professora Hospitalar</i>	Tel./ramal:	Matrícula: <i>20221164</i>	
Admissão: <i>05/12/2023</i>	Área: <i>Reabilitação Infantil</i>	Unidade: <i>Belém</i>	
Nome:		☐ Autor ☐ Coautor	
Cargo:	Tel./ramal:	Matrícula:	
Admissão:	Área:	Unidade:	
Nome:		☐ Autor ☐ Coautor	
Cargo:	Tel./ramal:	Matrícula:	
Admissão:	Área:	Unidade:	

DO PROJETO DE PESQUISA / TRABALHO CIENTÍFICO

O trabalho científico deverá ser anexado a este formulário, na íntegra. As normas estabelecidas pelo periódico ou evento deverão ser seguidas. Solicita-se que uma cópia dessas normas seja anexada ao texto. Caso não haja uma norma definida, deve-se seguir a estrutura conhecida como IMRD – Introdução, Métodos, Resultados* e Discussão*, acrescentando-se o resumo estruturado.
* Os itens Resultados e Discussão não precisam ser preenchidos nos casos de Projetos de Pesquisa.
** CAAE: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

DA FINALIDADE	
☐ Projeto de Pesquisa	
☒ Exigência de curso de pós-graduação (anexar declaração de matrícula no curso)	
Nome da Instituição de Ensino Superior: <i>Universidade do Estado do Pará (UEPA)</i>	
Curso: <i>Mestrado em Educação</i>	
☐ Publicação	
Período:	
☐ Apresentação de trabalhos em eventos***	

***Imagens que podem ser identificadas (fotos ou vídeos) só poderão ser apresentadas mediante termo de autorização assinado pelos participantes da pesquisa ou declaração do pesquisador quanto a preservação da identificação e das imagens dos participantes. Ressaltamos que todos os documentos devem ser assinados.

Nome do evento:		DO EVENTO	
Local:		Data:	
Tipo de apresentação:		Data limite de envio do trabalho (deadline):	
☐ Pôster ☐ Apresentação Oral ☐ Aula ☐ Mesa Redonda ☐ Outros:			
DA COMPROVAÇÃO Comprometo-me a apresentar à Área de Recursos Humanos, 1(uma) cópia do trabalho (original e digitalizada) para os devidos registros.			
Data:	Assinatura do profissional:		
12/06/2024	Bruna Felix Pinto		
DO PARECER DA LIDERANÇA DA ÁREA			
De acordo. O tema é relevante para a prática clínica e contribui para o aperfeiçoamento profissional.			
Data:	Assinatura da Liderança:		
12/06/2024	ASSOCIAÇÃO DAS PIONEIRAS SOCIAIS Natália Tavares Camelo Felppe Fonoaudióloga - Mat.: 14801 CRFa 9-11359-8		
DO PARECER DO NÚCLEO DE DIREÇÃO DA UNIDADE			
☒ Favorável ☐ Desfavorável			
De acordo. Trata-se de tema relevante à Prática Profissional.			
Data:	Núcleo de Direção da Unidade:		
10/06/24	Geraldo Gurgel de Mesquita Neto Núcleo de Coordenação Sarah Belém Núcleo de Hospitais de Reabilitação		
DO PARECER DO COMITÊ DE AVALIAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS			
☐ Favorável ☐ Desfavorável			
Data: ____/____/____ Comitê de Avaliação de Trabalhos Científicos:			
DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA			
☐ Favorável ☐ Desfavorável			
Data: ____/____/____ Comitê de Ética em Pesquisa:			
DO PARECER DA DIRETORIA EXECUTIVA			
☐ Favorável ☐ Desfavorável			
Data:	Assinatura:		
____/____/____			

ANEXO 2 - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Representações sociais construídas por crianças da segunda infância com paralisia cerebral sobre escola e família			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: BRUNA FELIX PINTO			
6. CPF: 002.903.892-83		7. Endereço (Rua, n.º): RUA DOS MUNDURUCUS, 2650 CREMACAO APT0 202 BELEM PARA 66040033	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 91996159770	11. Email: bruna.uepa@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>23, 12, 2024</u>		ASSOCIAÇÃO DAS PIONEIRAS SOCIAIS Bruna Felix Pinto Professor-Mat.: 20221164 <i>Bruna Felix Pinto</i> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: ASSOCIACAO DAS PIONEIRAS SOCIAIS		13. CNPJ: 37.113.180/0022-52	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (61) 3319-1478		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Lúcia Willadino Braga</u>		CPF: <u>221.295.371-20</u>	
Cargo/Função: <u>Presid. da Associação das Pioneiras Sociais</u>			
Data: <u>30, 12, 2024</u>		<i>Lúcia Willadino Braga</i> Assinatura Presidente Associação das Pioneiras Sociais	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113 – 200 – Belém – Pará
<https://propesp.uepa.br/ppged/>

