

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA

*Bruna Felix Pinto
Tânia Regina Lobato dos Santos*

Resumo: O artigo apresenta um recorte de dissertação que objetiva analisar as Representações Sociais (RS) de cinco crianças com paralisia cerebral, de 7 a 10 anos de idade, atendidas no Hospital Sarah Belém, sobre a escola e a família, identificando implicações na aprendizagem e desenvolvimento socioafetivo. A pesquisa é de campo e qualitativa, utilizando levantamento bibliográfico, entrevista semiestruturada e desenho. Adota-se a abordagem processual de Moscovici (2009), fundamentando-se também em Jodelet (2001), Corsaro (2011), Qvortrup (2010), Sá (2004) e Sasaki (2014). Os resultados revelam uma dualidade na escola: espaço de acolhimento e socialização, mas também de exclusão e barreiras, impactando a aprendizagem. A família surge como base do desenvolvimento, sendo os pais os pilares no potencial dos filhos. Conclui-se que os achados exigem uma revisão crítica da práxis escolar e a implementação de políticas equitativas para superar a exclusão e validar a família no desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Representações Sociais. Sociologia da Infância. Crianças com paralisia cerebral. Hospital Sarah.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY REGARDING FAMILY AND SCHOOL

Abstract: This study presents an excerpt from a dissertation that aims to analyze the Social Representations (SR) of five children with cerebral palsy, aged 7 to 10 years old, treated at the Sarah Belém Hospital, regarding school and family, identifying implications for learning and socio-affective development. The research is field-based and qualitative, using bibliographic research, semi-structured interviews, and drawing. It adopts the processual approach of Moscovici (2009), also drawing on Jodelet (2001), Corsaro (2011), Qvortrup (2010), Sá (2004), and Sasaki (2014). The results reveal a duality in the school: a space of acceptance and socialization, but also of exclusion and barriers, impacting learning. The family emerges as the basis of development, with parents being the pillars of their children's potential. It is concluded that the findings call for a critical review of school practices and the implementation of equitable policies to overcome exclusion and validate the family in holistic development.

Keywords: Social Representations. Sociology of childhood. Children with Cerebral Palsy. Sarah Hospital.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL EN RELACIÓN COM LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Resumen: Este estudio presenta un extracto de una tesis doctoral que analiza las Representaciones Sociales (RS) de cinco niños con parálisis cerebral, de 7 a 10 años de edad, atendidos en el Hospital Sarah Belém, en relación con la escuela y la familia, identificando implicaciones para el aprendizaje y el desarrollo socioafectivo. La investigación es de campo y cualitativa, utilizando investigación bibliográfica, entrevistas semiestructuradas y dibujo. Adopta el enfoque procesual de Moscovici (2009), basándose también en Jodelet (2001), Corsaro (2011), Qvortrup (2010), Sá (2004) y Sasaki (2014). Los resultados revelan una dualidad en la escuela: un espacio de aceptación y socialización, pero también de exclusión y barreras, que impactan el aprendizaje. La familia emerge como la base del desarrollo, siendo los padres los pilares del potencial de sus hijos. Se concluye que los hallazgos exigen una revisión crítica de las prácticas escolares y la implementación de políticas equitativas para superar la exclusión y validar a la familia en el desarrollo integral.

Palabras-clave: Representaciones sociales. Sociología de la infancia. Niños con parálisis cerebral. Hospital Sarah.



da palavra

1. INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei n.º 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 como para mostrar as supostas limitações das pessoas com deficiência".

Essa visão se manifesta em questionamentos frequentes de famílias e profissionais do ensino, como: "Como é possível ensinar/alfabetizar uma criança que não anda, não fala e não manipula objetos devido ao seu comprometimento motor?". Questão que problematiza a capacidade da criança com paralisia cerebral em aprender.

Neste cenário de dúvidas sobre a aprendizagem de crianças com comprometimento motor, a escola e a família emergem como dois contextos fundamentais na formação da subjetividade, no sentido de valorizar e focar nas potencialidades das crianças e não em suas limitações, superando o paradigma terapêutico-clínico vigente ainda no campo da educação especial.

É preciso considerar também que as crianças com paralisia cerebral, assim como todas as outras, constroem suas Representações Sociais (RS) a partir das vivências e interações nos seus ambientes sociais. Assim, 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 famílias e as 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 paralisia representam sobre a família e escola?

Conforme Minayo (1994, p. 18), "toda investigação se inicia por um problema com uma questão", e, para este estudo, as questões levantadas são: Quais imagens e sentidos da família e da escola são atribuídos por crianças que, em sua maioria, passam um tempo significativo mais em acompanhamentos médicos e clínicas de reabilitação do que dedicado às atividades inerentes à infância e à socialização no convívio familiar e escolar? Quais são as implicações dessas representações sobre família e escola na aprendizagem e no desenvolvimento socioafetivo desta criança com paralisia cerebral?

A partir dessa problemática, ilustram-se os seguintes objetivos do estudo: analisar as Representações Sociais de crianças com paralisia cerebral sobre o contexto escolar e o convívio familiar, buscando as narrativas, imagens e os sentidos atribuídos por elas a esses contextos de convivência, bem como

as implicações dessas representações em sua aprendizagem e desenvolvimento socioafetivo.

Assim, alinhado ao pensamento de Charlot (2006, p. 10), que diz que o "objetivo de uma pesquisa é sempre entender o que não sabemos", esta pesquisa se propõe a adentrar o mundo social da criança. Ao tratá-la como protagonista — alguém que vive experiências e tem um olhar sobre elas —, busca-se desvendar as Representações Sociais que estão sendo construídas durante a sua segunda infância.

O presente estudo está organizado em seis seções: (1) Inicialmente, a Introdução contextualiza o problema à luz da legislação (LBI) e do capacitismo, apresenta a problemática e as perguntas norteadoras da investigação. (2) A segunda seção apresenta o Referencial Teórico, abordando a Teoria das Representações Sociais (TRS) desde sua gênese até sua pertinência para as pesquisas com a infância. (3) Na terceira seção é detalhado o Percorso Metodológico, descrevendo o delineamento da pesquisa, os participantes e as técnicas de coleta e análise dos dados. (4) A quarta seção trata da infância com Paralisia Cerebral, os desafios e potenciais. (5) A quinta seção é dedicada à análise das Representações Sociais, explorando as imagens e os sentidos atribuídos pelas crianças à família e à escola sob a lente da TRS. Por fim, (6) as Considerações Finais sintetizam 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. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) – ABORDAGEM PROCESSUAL

Nesta pesquisa, são abordadas as contribuições da TRS 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 que forma esse sentido impacta na vida desses atores. Nesse caso, as representações das crianças com paralisia cerebral sobre família e escola.

A Teoria das Representações Sociais (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 grupos sociais. Moscovici, ao iniciar um novo campo de pesquisa - a TRS -, realiza uma releitura da obra de Émile Durkheim acerca das Representações coletivas.

Contudo, ao promover uma releitura crítica da fundação sociológica de Durkheim, Moscovici (2009) concretizou um salto epistemológico fundamental. As Representações Coletivas durkheimianas eram vistas como rígidas, homogêneas, e pertencentes à totalidade da sociedade, com poder coercitivo sobre o indivíduo. Em contraste, as Representações Sociais são dinâmicas, processuais e geradas a partir das interações em grupos específicos, sendo caracterizadas pela heterogeneidade e pela mobilidade. A TRS, portanto, não busca o consenso da sociedade em geral, mas sim a gênese e a circulação do conhecimento na esfera interindividual, ou seja, o modo como o novo é pensado e transformado por um grupo.

As Representações Sociais (RS) proporcionam, para os membros de uma comunidade, um viés para comunicar-se e compreender seu contexto, a partir do que é conhecido. Moscovici (1981, p. 181) entende as RS como:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como versão contemporânea do senso comum.

Neste sentido, as RS estariam direcionadas como uma teia de relações entre os indivíduos e o mundo, em seu campo social, comportamental e comunicacional. Moscovici (2009) discorre que as RS têm origem convencional e prescritiva. A convencional está relacionada ao convencionar socialmente algo ou alguém, haja vista que o indivíduo passa a categorizar situações: Sujeito e Objeto, tornando-se familiar no contexto desse coletivo, já a prescritiva é impositiva relacionada com uma força que impõe sobre nós (indivíduos).

Segundo Moscovici (2009, p. 34), a natureza convencional traria "[...] objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas". Em contrapartida, a natureza prescritiva atua de forma impositiva, muitas vezes sendo a geradora de estigmas por não ser problematizada. Essa força impositiva decorre de sua dupla origem: "elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado" (Moscovici, 2009, p. 36).

Nesse sentido, as RS são produtos de um processo contínuo de comunicação, interação e pensamento entre os sujeitos, o que lhes confere uma natureza dinâmica e passível de transformação. Elas se tornam autônomas no contexto cotidiano e estão atreladas à possibilidade de sofrerem alterações, adaptações ou mesmo à criação de novas representações no contexto local. Essa dinâmica da representação possui uma base tanto cognitiva quanto afetiva, entrelaçando-se de "forma dinâmica em um processo histórico que envolve tanto a racionalidade quanto a afetividade" (Ornellas, 2013, p. 23). Diante disso, Denise Jodelet (2001, p. 28) sistematiza a partir de questões, três polos independentes que delineiam o campo teórico conceitual das RS. São eles: (I) quem sabe e de onde sabe?

(II) O que e como sabe? (III) Sobre o que sabe e com que efeitos? Essas perguntas delimitam três ordens no campo de estudo, respectivamente: (I) condições de produção e de circulação; (II) processos e estados; (III) estatuto epistemológico das representações sociais.

Na abordagem processual, a investigação manifesta-se pelo sujeito, que representa, de um determinado contexto o objeto representado, sendo que essa representação está no sentido de nomear algo para, depois, materializá-lo em termos práticos.

Vale destacar que, 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.

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).

O outro processo chama-se Objetivação, que consiste em uma operação estruturante pela qual se dá uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato. “[...] 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” (Moscovici, 2010, p. 71-72). 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).

Essa abordagem não apenas ressoa no campo da Psicologia Social, mas estende suas fronteiras para o diálogo com as teorias do desenvolvimento, encontrando um ponto de contato com a perspectiva de Jean Piaget (1994). A TRS, ao analisar a gênese e a circulação dos saberes, oferece um instrumental valioso para compreender como a criança, em suas etapas de desenvolvimento cognitivo, processa e incorpora socialmente os novos objetos de conhecimento. Por essa razão, a TRS emerge como uma ferramenta poderosa no campo da Educação e, em particular, nas pesquisas que envolvem a infância. Ao focar na perspectiva da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento social, a TRS estabelece um profícuo diálogo com a Sociologia da Infância.

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 essa 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).

Múltiplas são as abordagens nos estudos das Representações Sociais pela própria riqueza do trabalho e da complexidade dos fenômenos representativos “[...] daí resulta um espaço de estudo multidimensional” (Jodelet, 2001, p. 27), propício à pesquisa com crianças.

3. METODOLOGIA

A investigação adota uma abordagem de pesquisa de campo de natureza qualitativa. O estudo qualitativo, conforme Lüdke e André (1986, p. 11), estabelece "o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento", permitindo a profunda imersão no campo e a apreensão dos significados atribuídos pelos participantes. O delineamento metodológico foi concebido para analisar as Representações Sociais das crianças, buscando desvendar a complexidade dos sentidos que emergem das interações e experiências cotidianas sobre a família e a escola.

A coleta de dados foi realizada no Hospital Sarah Belém, no estado do Pará, *lócus* que se configura como um espaço especializado para a escuta de crianças com Paralisia Cerebral (PC). A amostra final do estudo foi composta por cinco (5) crianças com PC, cuja faixa etária variou entre 7 e 10 anos, situando-se, portanto, na etapa da segunda infância. A amostra apresentou uma idade média de 8,6 anos, sendo a distribuição por gênero a seguinte: três (3) meninas (60%) e dois (2) meninos (40%).

Visando proteger a identidade e a privacidade dos participantes, estes foram identificados por nomes fictícios no relatório da pesquisa: Kelly, Yara, Lila, Davison e Dário. Os procedimentos éticos foram rigorosamente seguidos, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob a numeração do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 872066925.9.0000.0374.

A participação foi voluntária, formalizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelas próprias crianças.

Para a coleta, o estudo utilizou duas técnicas complementares: a Entrevista Semiestruturada (para aprofundar as narrativas) e a Técnica de Elaboração de Desenho.

As entrevistas com as crianças 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. A entrevista semiestruturada foi empregada com o objetivo de "construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo" (Minayo, 2010, p. 64), buscando acessar as narrativas e os sentidos atribuídos pelos participantes.

A técnica de elaboração de desenho foi utilizada como instrumento complementar e essencial. Seu intuito foi elucidar os conceitos, saberes e Representações Sociais sobre os contextos familiar e escolar, servindo como base para evidenciar as representações que não puderam ser expressas oralmente pelas crianças.

A elaboração dos desenhos ocorreu após as entrevistas, sendo uma "técnica apropriada a casos em que a comunicação oral não se mostre suficiente para levantar as impressões do pesquisado" (Víctora et al., 2000, p. 70). Segundo

os mesmos autores, o desenho funciona como ferramenta projetiva que visa à 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).

A interpretação de cada desenho foi fundamentada na Teoria das Representações Sociais, identificando os processos de Ancoragem e Objetivação.

A sistematização dos achados resultou nos seguintes eixos temáticos para a discussão: (1) A infância com Paralisia Cerebral: Desafios e Potenciais; e (2) Imagens e sentidos das crianças com Paralisia Cerebral sobre Família e Escola.

4. A INFÂNCIA COM PARALISIA CEREBRAL: DESAFIOS E POTENCIAIS

A Paralisia Cerebral (PC) é definida como um grupo de desordens permanentes no desenvolvimento do movimento e da postura, resultantes de uma lesão não progressiva ocorrida durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil. Essa condição implica limitações no perfil de funcionalidade do indivíduo, frequentemente acompanhada por uma gama de distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e problemas musculoesqueléticos secundários (Rosenbaum et al., 2007).

Embora a PC não afete intrinsecamente a inteligência, pode gerar dificuldades de aprendizado e alterações no controle atencional. Mais relevante para este estudo, a limitação motora impõe desafios significativos ao desenvolvimento socioemocional, conforme Rosenbaum et al. (2007) alertam: "as limitações motoras podem levar a dificuldades na participação de atividades sociais, resultando em isolamento e exclusão." A necessidade de superar esse isolamento e de fomentar a autoestima reforça a importância da inclusão em ambientes escolares e sociais, sendo estes contextos

fundamentais para a promoção do desenvolvimento pleno da criança com PC.

A família também é considerada um dos contextos essenciais para o desenvolvimento global de uma criança. Dantas (2010) pesquisou o impacto do diagnóstico de PC no contexto familiar 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.

No contexto hospitalar, a comunicação de diagnósticos graves é um momento crítico. A transmissão de "más notícias", embora frequente, é ainda dificultada pela falta de preparo do comunicador (geralmente centrado na figura do médico) e pelas barreiras linguísticas, não verbais, sociais e culturais inerentes à interação médico-paciente. Mas o que constitui, de fato, uma "má notícia" nesse cenário?

Para os pais, o impacto vai além do termo técnico. Receber um diagnóstico ou prognóstico sobre o desenvolvimento de uma criança com lesão cerebral – como a Paralisia Cerebral – implica uma ruptura abrupta nas expectativas idealizadas de um padrão de "normalidade". Essa notícia não é apenas um informe clínico; ela desencadeia uma reestruturação completa do projeto de vida familiar, transformando a percepção dos pais e inaugurando sua jornada de aprendizado e adaptação.

O processo de enfrentamento e adaptação das famílias é, frequentemente, extenso, caracterizado pela busca persistente por "cura" ou melhora funcional após o diagnóstico. Conseqüentemente, a rotina da criança com Paralisia Cerebral é imediatamente redimensionada, tornando-se intensamente focada em intervenções, a criança passa a cumprir um extenso calendário de atendimentos terapêuticos e reabilitação. Essa

hipermedicalização da rotina resulta em uma restrição significativa dos espaços de brincadeira, lazer e convívio familiar de qualidade. O tempo da criança, majoritariamente alocado sob os cuidados de profissionais da saúde e da educação especializada, reduz o espaço dedicado às atividades inerentes à infância e à socialização espontânea.

Longe de serem definidas apenas pelo diagnóstico e pela rotina de intervenções, essas crianças demonstram um interesse vigoroso pela brincadeira, pela interação e pelo convívio social, reafirmando sua pertença à categoria social da infância. Essa pulsão lúdica e comunicativa é a própria essência de seu desenvolvimento: a brincadeira é reconhecida não apenas como lazer, mas como um direito e um motor fundamental para a construção de saberes e para o desenvolvimento socioafetivo.

A busca ativa por interações, mesmo quando mediada por barreiras motoras ou comunicacionais, é uma prova da competência social da criança, que se esforça continuamente para produzir e participar da cultura de pares (Corsaro, 2011). Portanto, o potencial reside na sua capacidade de resistência à exclusão. É o reconhecimento dessa competência — o querer brincar e interagir — que interpela a sociedade e os contextos institucionais (escola e saúde) a proverem ambientes verdadeiramente equitativos, transformando o potencial manifesto em participação social plena.

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

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

Os dados 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, brincadeiras e adultos) e a família (incluindo seus membros e momentos vivenciados).

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

5.1. Imagens e sentidos das crianças sobre a família: Cuidado e proteção

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 têm paciência e entendem quando 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 a figura a seguir:

Figura 1 – Família de Dário.



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

“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 diplégica 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 é temporariamente não objetivada, a necessidade de instrumentos de reabilitação não define sua imagem no núcleo protetor. Essa representação contrasta de maneira notória com seus desenhos sobre a 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)

Figura 2 – Família de Yara.



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

A Figura 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.

A análise das representações da família revela que, em todas as narrativas, o cuidado e o afeto incondicional são os elementos centrais. Essa forte representação da família como núcleo de proteção e de valorização do potencial de desenvolvimento, 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 existência ou a invisibilidade do capacitismo nesse ambiente. A deficiência não é objetivada no convívio familiar, 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 à lógica capacitista predominante na sociedade.

5.2. 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.

A Ancoragem da escola na função de aprendizado e acolhimento é inicialmente reforçada pela figura docente. Lila, de 7 anos, objetiva esse suporte, descrevendo sua professora de forma positiva: *“Minha escola é grande e bonitinha. A professora é muito legal porque ensina a gente a educação. Quando não entendo uma tarefa, ela sempre me ajuda a fazer”*.

Figura 3 – Sala de aula de Lila.



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

A Figura 3 representa esse ambiente estruturado com as cadeiras dos estudantes e a professora à frente.

A imagem idealizada do aprendizado é confrontada pela dura realidade do convívio com os pares. 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).

Durante a entrevista, a avó de Lila relatou 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 por meio 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.

Figura 4 – O recreio de Davison.



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

O desejo de participação é evidente, mas a barreira funcional (o comprometimento do membro inferior 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.

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.

Jodelet (2001, p. 22) explica que representar ou se representar “[...] corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa ou uma coisa, acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria”, sendo que esse ato de representar pode ser algo real ou do imaginário, o imprescindível é que tenha a presença do objeto.

A autora descreve que as representações sociais são:

[...] uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, no qual os conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente marcados, designa uma forma de pensamento social (Jodelet, 1984, p. 361).

Desse modo, as Representações Sociais construídas pelas crianças com PC demonstram uma dualidade nítida entre os contextos sociais. A família é uniformemente representada como o núcleo de proteção e cuidado, contrastando com a escola, que é vista sob uma tensão dialética: representada como um espaço de desejo por aprendizagem e brincadeira, mas, simultaneamente, de barreiras e exclusão social.

A exclusão, a violência e o estigma observados nas falas de Lila 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 o pertencimento no mundo da infância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 (TRS) e na Sociologia da Infância, o estudo demonstrou como a criança com PC se posiciona como agente ativa na construção de sentidos. O *corpus* da pesquisa revelou uma tensão dialética notável, objetivada na dualidade entre os dois microsistemas.

A família emerge uniformemente nas representações como o núcleo de proteção e cuidado, onde os pais são representados como os primeiros “especialistas” na criança e a própria PC é simbolicamente omitida nos desenhos, permitindo que a criança ancore sua imagem em um horizonte de potencial. 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 de duas formas cruciais — nas barreiras atitudinais (estigma e exclusão no grupo de pares) e nas barreiras funcionais (inadaptação do ambiente, como no recreio) —, consolidando o estigma como o núcleo figurativo da escola na experiência da criança.

A principal contribuição deste estudo reside em fomentar a discussão acerca da relevância das RS de crianças com deficiência na fase da segunda infância, deslocando o debate sobre a deficiência do campo clínico para o campo social. Demonstra-se que as barreiras que impedem a participação plena da criança em contextos sociais não são inerentes à lesão cerebral, mas às estruturas sociais e atitudinais que falham em se adaptar à diversidade.

Os achados exigem uma ruptura epistêmica na prática educacional: não basta a presença física (inclusão formal); é imperativa a reforma das atitudes, adaptações e estratégias para que a criança com PC possa, de fato, exercer seu protagonismo. Em última análise, a voz dessas crianças é um poderoso manifesto que exige que a sociedade e a escola parem de objetificar a PC como um limite e passem a ancorar a criança em seu potencial social. A efetivação da inclusão exige a transformação do estigma em acolhimento, garantindo o direito fundamental à brincadeira, à aprendizagem e à participação plena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 04 jun. 2024.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.7-18, 2006.

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

DANTAS, Maryeli Santos. 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=arttex&pid=S0104-07072010000200003&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 01 abr. de 2025.

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

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdURJ, 2001. p.17-44.

JODELET, Denise. (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.61-77.

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

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes. ; SILVEIRA, Andréa Pereira. 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, Ivanilde Apoluceno; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes; LOBATO, Huber Kline Guedes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 21 – 54.

ORNELLAS, Maria Lúcia da Silveira. Representação social: um conceito estiloso – escapa e reencontra. In: ORNELLAS, Maria Lúcia da Silveira. **Representações sociais e educação: letras imagéticas**. Salvador: EDUFBA, 2013.p. 21-34.

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

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 jul.22

ROSENBAUM, Peter. 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.

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.

VÍCTORA, Ceres Gomes. et al. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre:Tomo Editori al, 2000.

SOBRE AS AUTORAS:**Bruna Felix Pinto**

Vínculo profissional: Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação. Mestra em Educação – UEPA (Universidade do Estado do Pará). Participa do grupo de pesquisa “Infância, cultura e educação”.

E-mail: bruna.uepa@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1611-5489>

Tânia Regina Lobato Dos Santos

Vínculo profissional: Universidade do Estado do Pará – Ppged. Doutora em Educação - PUC-SP. É líder do grupo de pesquisa “Infância, cultura e educação” e vice-líder e pesquisadora do grupo de pesquisa “Núcleo de Educação popular Paulo Freire”.

E-mail: tania02lobato@gmail.com

Orcid <https://orcid.org/0009-0006-7188-4386>

Artigo recebido em: 23 mar. 2026. | **Artigo aprovado em:** 28 maio 2026.