

# Artigo 2

TEMA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: SENTIDOS, IDENTIDADE, SILENCIAMENTOS

*Sandra Maria Castiel Fernandes*

### RESUMO

**Este artigo consiste em uma breve reflexão sobre a teoria das Representações Sociais, proposta pelo psicólogo francês Serge Moscovici, em 1961, e a expansão do campo de aplicação dessa produção teórica. Na modalidade “Educação Especial”, enfatizamos alguns aspectos que envolvem sentidos, identidades e silenciamentos.**

### ABSTRACT

**This article consists of a brief reflection on the theory of Social Representations, proposed by the French psychologist Serge Moscovici, in 1961, and the expansion of the field of application of this theoretical production. In the modality “Special Education”, we emphasize some aspects involving meanings, identity and silencings.**

**“O outro e o mesmo são uma construção recíproca que se desvela ao longo de situações históricas.”**

**(Angela Arruda, 1998:18)**

O conceito de Representações Sociais surge do olhar psicossocial lançado por Moscovici (1961) à realidade, rompendo o tradicional pensamento da Psicologia, para quem a noção de sujeito era dissociada do contexto social. A teoria das Representações Sociais implica, para o referido autor, a consideração de aspectos individuais e coletivos do conhecimento social, ou seja, o sujeito se constitui nas relações sociais e esse fato ocorre através da linguagem.

Para Jodelet (2001), as representações sociais são fenômenos sempre ativados e em (re)construção na vida social. O estudo de tais fenômenos, como enfatiza a autora, possibilita o desvelamento de diversos elementos que, tantas vezes, foram estudados

isoladamente: “(...) informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc” (p.21). Ressalta a referida autora o fato de que tais elementos são organizados como um saber que se refere a um estado da realidade. O conjunto desses componentes em processo configura uma totalidade significativa que, em relação com a ação, constitui o bojo da pesquisa científica que busca analisá-la e descrevê-la.

Como lembra a autora, “partiu de Dürkheim (1912) a identificação desses objetos como produções mentais sociais, extraídos de um estudo sobre a ideação coletiva” (Jodelet, 2000:22). Enriquecendo essa observação, Nóbrega (2000) acrescenta que Dürkheim (1912), investigando as práticas religiosas das tribos de primitivas sociedades australianas, acabou desenvolvendo a tese de que a religião faz parte da natureza fundamental do homem e que essa prática social reflete representações coletivas - fenômenos que mantêm laços entre os membros de uma sociedade através das gerações. Portanto, quando traz a público *As formas elementares da vida religiosa*, elabora o referido autor o conceito de “representações coletivas” (Nóbrega, 2000:57). Essa perspectiva, porém, foi renovada por Moscovici, em 1961, que chamou atenção para a singularidade desses fenômenos nas sociedades contemporâneas, configuradas estas por mobilidades sociais, desenvolvimento científico, intenso ritmo de trocas e comunicações, ou seja, o citado autor aponta para o fato de que as representações sociais vão além de representações coletivas referentes à designação de conhecimentos e crenças, indicadas por Dürkheim (1912), na medida em que a teoria desenvolvida por Moscovici (1961) traz à luz a idéia de que as representações sociais produzem realidades e senso comum

Através das representações sociais, pode-se, de acordo com Jodelet (2001), analisar fenômenos diretamente observáveis ou os que são reconstruídos por meio de um trabalho científico. A autora menciona a importância atribuída pelas ciências sociais a esses fenômenos nos últimos anos. Em decorrência desse reconhecimento, emerge uma forma de pesquisa com instrumentos metodológicos e conceituais singulares que desperta o interesse de várias disciplinas.

Representação social é entendida por Wagner (2000) como “um conteúdo mental estruturado - isto é, cognitivo, avaliativo e simbólico - sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social” (p.4). Evocando o pensamento de Moscovici (1988), o referido autor considera representação social como a elaboração de um objeto pela comunidade.

Analisando ainda o fenômeno das representações sociais como construções mentais, evidências que fazem parte de nosso dia-a-dia, Jodelet (2001) enfatiza o fato de que, como ser social, o homem precisa ajustar-se ao mundo em que vive, sobretudo para adequar-se a ele, no que se refere a comportamento e sobrevivência. Isso implica uma busca contínua de informações sobre esse mundo, informações essas que são de grande importância à vida cotidiana, na medida em que instrumentalizam o indivíduo para o convívio em sociedade. Observa a autora que em decorrência dessa realidade criamos representações e esse é um ato fundamental, uma vez que a existência humana não transcorre em um vazio social: compartilhamos um mundo povoado de objetos, acontecimentos e pessoas, portanto, um viver marcado tanto pela convergência quanto pelo conflito. Face à complexidade desse grande contexto, precisamos compreender o mundo em que vivemos e nele sobreviver, quer administrando-o, quer enfrentando-o. Por isso, as representações que criamos acerca de um dado objeto são sociais. Através delas, nomeamos, definimos e interpretamos diferentes aspectos da realidade diária. Enfim, nossas decisões são tomadas em

conformidade com as representações sociais que elaboramos ao longo da vida. O modo pelo qual surgem essas representações, como acredita a autora, está relacionado à construção de significados que vão se configurando sobre os dados os quais dispomos.

Ao encontro da concepção de Jodelet (2001), Madeira (2001) analisa o constructo das representações sociais, entendendo-o como processo pelo qual o sujeito atribui sentido a um dado objeto, a partir de suas experiências e relações. Esse sentido se faz num movimento que implica a consideração de relações complexas as quais envolvem diferentes níveis em que se constituem sujeito e objeto, "(...) vinculando-os ao dinamismo de uma cultura e de uma história". (p.240).

Tais concepções de representação social (Moscovici, 1978; Wagner, 2000; Jodelet, 2001; Madeira, 2000) reportam à afirmação de que o sentido atribuído a um dado objeto e o processo mesmo da atribuição desse sentido não são aspectos a serem estudados isoladamente, na medida em que ambos são construções psicossociais do homem, uma ação que envolve integração de história pessoal à dos grupos com os quais interage, quer direta ou indiretamente. Portanto, um processo que requer a articulação do particular e do social "de forma indissociável" (Madeira, 2000:240). A propósito desse aspecto, Santos (2000) observa que esse caráter individual e coletivo do conhecimento social implica um trabalho cuidadoso do pesquisador, que pode, eventualmente, priorizar um lado ou outro. A referida autora faz uma observação de grande relevância, quando chama atenção à questão que dá suporte à teoria: a consequência da noção de sujeito. Daí a importância da reflexão sobre **sujeito e identidade**.

Refere-se a autora aos estudos sobre identidade os quais desenvolveram-se, distintamente, em duas subáreas da Psicologia; uma delas é a Psicologia Social, voltada esta ao estudo das identidades sociais. Evoca Lipiansky (In Santos, 2000, p. 114): "As pertencas do sujeito às categorias bio-psicológicas (sexo, idade), a grupos socioculturais (étnicos, regionais, nacionais, profissionais) ou à assunção de papéis e de status sociais (familiares, profissionais, institucionais) ou ainda a afiliações ideológicas (confessionais, políticas, ideológicas...)". Por outro lado, a Psicologia Clínica conceitua identidade como "(...) a consciência de si como individualidade, singularidade, dotada de uma certa constância e de uma certa unicidade" (Lipiansky, In: Santos, 2000:115). Nesse conceito, a identidade social aparece apenas como um aspecto da identidade pessoal. Tal concepção, para Santos (2000), comporta em seu bojo um paradoxo. Se, por um lado, reporta à idéia de unicidade e especificidade (o que é único, singular), ao mesmo tempo traz a noção de semelhança (o que é igual ao outro). A autora, mais uma vez, traz Lipiansky (In: Santos, 2000:115), para fundamentar a argumentação: "(...) trata-se a meu ver de um grande paradoxo e não de uma simples contradição; isto quer dizer que os dois sentidos não funcionam segundo o princípio de exclusão (ou um ou outro) e que, fundamentalmente, a significação permanece impossível de ser separada".

Iniciamos com essa brevíssima digressão sobre representações sociais, haja vista que ela nos servirá de suporte teórico para a análise das questões que envolvem alguns aspectos no âmbito da educação, estendendo essa reflexão à Educação Especial. Cabe ressaltar que alguns fatores que alicerçam essa modalidade de educação têm raízes profundas na política educacional implementada pela escola regular; uma escola que, grosso modo, serve como parâmetro às instituições voltadas ao desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Neste estudo, sob a perspectiva teórica das representações sociais no universo da educação, destacamos três questões, cuja análise consideramos imprescindível à

compreensão de fenômenos bastante relevantes, inclusive (e sobretudo) no contexto da Educação Especial: **sentidos, identidade e silenciamentos**. Ressaltamos que esta investigação pode ser traduzida como produto de um esforço voltado à construção de caminhos de articulação e de entendimento dos processos que constituem essas questões, característica esta da abordagem teórica das representações sociais. A aplicação da referida teoria ao campo da educação possibilita a análise dos objetos de pesquisa no próprio dinamismo que os gera, além da apreensão do(s) sentido(s) desses objetos articulados a outros, a eles imbricados em diferentes níveis. Esse fenômeno se dá, como observam vários analistas (Alves-Mazzotti, 2000; Madeira, 2000; Jodelet, 2001), sem o equívoco de pesquisas que acabam por decompor o objeto da investigação, enrijecendo proposições e resultados; tampouco se constitui a teoria das representações sociais em único *approche* eficiente à análise das questões educacionais; configura-se, sim, como uma postura teórica que busca a percepção de totalidades e de relações de integração.

Na medida em que nos referimos às representações sociais e à educação especial, consideramos oportuno frisar que a denominação “especial” acrescida ao termo educação não altera o fato de que a concepção de educação, evidentemente, envolve uma complexidade que não fica restrita às fronteiras dos muros escolares, seja de uma escola convencional ou dita especial. Evoquemos Madeira (2001) e seu pensamento sobre o tema: “Definimos educação como o processo pelo qual, em diferentes contextos, históricos-estruturais e com finalidades, níveis, formas e graus de sistematização diversos, a cultura e o conhecimento são continuamente transmitidos e (re)construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com o (s) outro(s). Este processo constitui-se na articulação de relações interpessoais, grupais e intergrupais demarcadas pela pluralidade de culturas. Integra as contradições do próprio sujeito e da totalidade social que conta com esse processo como um de seus mecanismos de estabilização” (p.125).

É evidente que a concepção de educação não deve ser confundida com escolarização, na medida em que a instituição escolar não abrange a amplitude do processo educacional, embora a escola, na cultura contemporânea, esteja instituída, por excelência, como cenário do binômio ensinar e aprender. Como observa a referida autora, a escola não engloba todo o processo educacional, tampouco se concretiza independentemente desse processo; ela o faz atual em suas relações e práticas. Considerações relacionadas à escola, alunos, professores, sala-de-aula, métodos de ensino, livros, procedimentos didáticos etc. não devem ser elementos analisados separadamente. Segundo o pensamento da autora, uma pesquisa teórica envolvendo um desses componentes há que considerar, fundamentalmente, a pluralidade de relações e vínculos envolvidos, ou seja, esse contexto envolve história social e particular dos indivíduos, portanto “(...) professor, aluno, escola etc. são sínteses de relações multifacetadas que, continuamente, fazem e refazem a definição de seus limites, articulando diferentes níveis e dimensões” (Gilly, 1989:1980. In: Madeira, 2000:126).

Madeira (2000) considera que a educação, processo dialético por excelência, abrange três marcos fundamentais na vida do indivíduo: o momento em que toma consciência de si, do outro e do mundo - “conscientização” (p.126); a própria integração numa sociedade - “politização” (p.126) e o momento em que assume o compromisso histórico de engajar-se - “participação” (p.126). A autora ressalta o fato de que em todo esse processo a educação se faz presente, através da inserção da família, da escola, das associações, dos partidos etc.

Uma pesquisa voltada à percepção da identidade não pode prescindir da identificação das diferentes formas de silenciamento do sujeito em contexto escolar, uma análise que requer um aprofundamento das questões que envolvem sujeito e linguagem. Daí buscarmos a compreensão dos fenômenos geradores de tais silenciamentos em Bakhtin (1999), para quem a linguagem envolve entrecruzamento da questão do sujeito e da ideologia, ou seja, o lingüístico revela-se ideológico em todas as suas manifestações; isso significa que não existe palavra sem valor ideológico.

Refletindo sobre a natureza ideológica da palavra, Mendonça (1995) menciona que esse fenômeno implica historicidade e polissemia, ou seja, se a palavra é ideológica, logo, é histórica, por isso é polissêmica. Daí ser o lingüístico marcado pela multiplicidade de sentidos. Partindo do pressuposto teórico bakhtiniano, fica, neste trabalho, esvaziada de fundamentação a distinção entre lingüístico, ideológico e discursivo. Bakhtin (1999) contesta a orientação estruturalista que dissocia da língua o seu caráter ideológico. O autor refere-se à constituição do discurso interior como monólogos completos, diálogos, até, e observa que não é à toa que, para os pensadores da Antigüidade, o discurso interior era concebido como um diálogo interior.

Esta concisa digressão sobre a linguagem como fenômeno contínuo de produção de sentidos - fato aceito e incorporado pela lingüística moderna, propõe-se a fundamentar uma reflexão sobre o fato de que, desconsiderando a heterogeneidade discursiva e o aspecto polifônico do discurso, as práticas escolares relacionadas à língua e à linguagem podem estar no bojo das questões que envolvem silenciamentos dos sujeitos em contexto escolar. Para descortinar esse fenômeno, Soares (2000) analisa algumas ideologias que atravessam a escola e se constituem em mecanismos de silenciamento, fracasso e evasão. É evidente que não pretendemos esgotar, neste artigo, a amplitude das considerações propostas pela autora, além de outras pertinentes ao tema, porém, discorreremos sobre uma das ideologias, esta propalada com mais intensidade, portanto reproduzida nos discursos de muitos professores: a ideologia que se refere à “deficiência cultural”, ou seja, o fracasso não seria decorrente do indivíduo-aluno e da escola, mas estaria relacionado ao grupo social ao qual ele pertence. Segundo essa concepção, existe uma pobreza cultural nas classes populares que envolve afetividade, capacidade cognitiva e lingüística, impedindo a aptidão para a apreensão dos conteúdos escolares. Felizmente, o desenvolvimento da Sociolingüística possibilitou reflexões que apontam para diferenças dialetais, ou seja, essas diferenças não devem ser relacionadas a conceitos de natureza valorativa (mais ricas ou menos ricas, mais eficientes ou menos eficientes). Nesse sentido, o sociolingüista americano Labov (In: Soares, 2000) vê essas diferenças como variedades lingüísticas, possuidoras do mesmo valor, enquanto sistemas estruturados e coerentes, porém ressalta o fato de que a escola impõe a utilização de apenas uma dessas variedades - o dialeto padrão, porque é o dialeto de prestígio, o único aceito socialmente, na medida em que é usado pelas classes dominantes, portanto embricam-se aí determinantes históricos e sociológicos. Para o referido autor, o papel da escola é instrumentalizar os educandos no sentido de que adquiram competência no uso das formas lingüísticas da norma de maior prestígio. Isso não significaria abandonar sua gramática “errada” por uma “certa”, porém utilizá-las, uma e outra, de acordo com a ocasião social, para que não fiquem socialmente estigmatizados. Soares (2000) discorda desse ponto de vista. Para a autora, essa não é característica de uma escola democrática porque, ao pretender adaptar as classes menos favorecidas às regras de uma sociedade estratificada, a escola acaba por desapossar o sujeito-aluno

de seu discurso. No caso das crianças com necessidades educativas especiais, um discurso significativamente mais silenciado, na medida em que esse silenciamento é potencializado pelos efeitos do estigma.

No bojo dessa discussão, Geraldi (1995) traz a idéia de bidialetalismo para transformação: "(...) o confronto de diferentes formas lingüísticas produz novas formas lingüísticas: novo que contém velho, mas que não é velho. E participar de construção do novo, ter acesso às instâncias públicas de uso da linguagem é constituir-se cidadão. Não se trata, portanto, de "aprender a língua-padrão" para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da "cultura elaborada", mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a lingüística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições" (p.47).

Analisando a relação entre escola e estruturas sociais, Bourdieu (1983) toma como base o fenômeno lingüístico. Acredita que a função da escola é reproduzir a estrutura social, afastando a possibilidade de uma função transformadora. Sua ação estaria voltada para as classes favorecidas economicamente, e essas são as que possuem o capital lingüístico rentável. Para o referido autor, a criança proveniente das camadas populares chega à escola sem o capital cultural imprescindível à inclusão na instituição. Soares(2000) comenta a teoria do referido autor, ressaltando que "essas regras constituem um sistema de sanções, positivas ou negativas à produção lingüística; (...) é esse sistema que permite ao falante antecipar a aceitabilidade de seu discurso, a reação que pode suscitar - censura ou aprovação, o que depende não só do próprio discurso, mas, sobretudo, das relações de força materiais e simbólicas entre os interlocutores" (p.56). Isso significa afirmar que a censura ou a aprovação são os fatores que determinam quem pode falar a quem. E essa prática, certamente, faz-se determinante ao estabelecimento da política do silêncio em contexto escolar. A propósito desse tema, evocamos a observação de Goffman (1982) sobre o fato de que as sociedades se estruturam sobre valores e regras de forma a acomodar hierarquicamente os diversos grupos nela existentes. Como observa o autor, esse fenômeno possibilita à sociedade estabelecer os meios de categorizar as pessoas em função do total de características de cada uma das categorias. Destarte, a existência de característica diferencial em um indivíduo, a qual configure limitação ao processo interativo entre ele e os demais afeta as relações de aceitação e o indivíduo é rotulado como membro desviante. Consideramos a teoria do estigma desenvolvida pelo autor pertinente a este estudo, na medida em que clarifica um aspecto relevante à análise dos processos de silenciamento no caso de crianças com necessidades educativas especiais: a questão da identidade no indivíduo estigmatizado.

Ao encontro da teoria que se refere ao constructo das representações sociais, Telford (1989) enfatiza a idéia de que o homem não se relaciona com a sociedade global diretamente, enquanto unidade individual, e sim através da mediação ao seu contexto social próximo: os grupos restritos (primários) aos quais pertence. Contextualizando sua análise às representações construídas pelos indivíduos estigmatizados, o autor observa que a estrutura social existente é anterior ao nascimento do indivíduo: a criança já nasce no bojo de uma concepção de mundo reforçada socialmente, ou seja, a família já possui suas próprias representações sobre a deficiência e o deficiente. Tais valores se constituirão em referenciais que serão reelaborados pelos sujeitos no convívio com a pluralidade dos grupos sociais.

Refletindo sobre a difusão dos discursos que envolvem preconceito e discriminação de indivíduos estigmatizados pela deficiência em nossa sociedade, Ribas (1994) acredita que se deve avançar o raciocínio no sentido de colher todos os elementos possíveis que constroem e configuram a identidade estigmatizada. Tal perspectiva,

segundo o pensamento do autor, possibilitará, não apenas a identificação desses aspectos, porém, também, o modo como essa identidade é utilizada tanto pelos estigmatizados como pelos profissionais que lidam com essas pessoas. O desvelamento desse fenômeno, contudo, há que considerar alguns pontos fundamentais, tais como: os valores simbólicos manifestos pela sociedade sobre a deficiência e as pessoas deficientes; os valores simbólicos considerados pelas instituições que atendem pessoas deficientes (ou seja, a visão dessas instituições sobre o deficiente e a deficiência) e os valores simbólicos que os deficientes atribuem a sua condição. Portanto, para o referido autor, a análise das relações e das articulações entre sociedade, instituições especializadas e pessoas deficientes é o ponto central à compreensão da identidade sociocultural dos deficientes, problemática, na opinião do autor, ainda pouco aprofundada pelos estudiosos.

Refletindo sobre a identidade simbólica do deficiente nas sociedades complexas atuais, Ribas (1994) observa que essa identidade não se perde no vazio. Evidentemente que, como construção coletiva, se articula à construção da identidade particular, configurando representações sociais acerca da deficiência e dos deficientes.

Referindo-se às instituições de reabilitação, o referido autor chama atenção para o fato de que essas instituições focalizam aspectos considerados importantes às relações sociais de produção, no que se refere à capacitação profissional. O autor evoca o pensamento de Sontag (1984), para quem o estigma individualiza no sentido de pôr a pessoa contra o meio; o fato de estar em uma condição que a destaca do mercado de trabalho implica um relevo pejorativo do convívio sociocultural. Na concepção de Ribas (1994), as instituições de reabilitação têm consciência dessa problemática, daí direcionarem seu trabalho a tirar essas pessoas da condição de “relevo contra o meio” (p.6), procurando reintegrá-las social e profissionalmente.

Consideramos significativas para este trabalho as considerações do referido autor, na medida em que, ao analisar os valores que norteiam as instituições de reabilitação, acaba também o autor descortinando, grosso modo, alguns valores que norteiam as escolas de educação especial. De um modo geral, em consonância com a concepção das instituições de reabilitação, pode-se afirmar (partindo-se das premissas colocadas pelo autor), que há um trabalho institucional no sentido de promover a aproximação da imagem do deficiente - e não de sua vida concreta - dos padrões considerados normais pela sociedade.

A propósito da (re)construção da identidade da pessoa deficiente, Ribas (1994) chama atenção para o fato de que, embora os discursos sociais e institucionais propugnem pela inserção do indivíduo estigmatizado na sociedade, estamos cômicos de que há uma grande distância entre discurso e prática: a sociedade tende a excluir os que fogem aos modelos de normalidade, quer do ponto de vista das relações de produção, quer do ponto de vista das relações sociais; e as instituições especializadas, em função desse fato, não conseguem atender essa expectativa, ou seja, promover uma integração efetiva. Nas palavras do autor: “Deste modo, é na prática - mais do que no discurso - que a identidade sociocultural dos deficientes se afirma. E, nesta medida, procurando ser o estandarte de um movimento social, ela se afirma como uma identidade de oposição”(p.7).

Finalizamos esta reflexão teórica, ressaltando, com base nos pressupostos desenvolvidos pelos autores aqui referenciados, que as Representações Sociais se constituem, na atualidade, em uma linha de pesquisa que, sob a perspectiva da racionalidade científica, clarifica os estudos voltados a questões pertinentes à identidade social, estereótipos, preconceitos etc., desvelando o que está subjacente

nas relações e articulações dos grupos estigmatizados, possibilitando, assim, maior compreensão do objeto pesquisado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. *Trabalho Infanto-Juvenil: Representações de Meninos Trabalhadores, seus Pais, Professores e Empregadores*. In: Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Antonia S. Paredes Moreira e Denize Cristina de Oliveira (Organizadoras). Goiânia: AB, 2000.

ARRUDA, Angela. *O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro: Negociando a diferença*. In: Representando a alteridade. Angela Arruda (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986. Tradução

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. Tradução.

DURKHEIM, E. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. 7ème ed. Paris: PUF, 1985.

GERALDI, João Wanderlei. *Concepções de linguagem e ensino do português*. In: O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução . Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JODELET, Denise (org.) *Representações Sociais: Um domínio em Expansão*. In: As Representações Sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Tradução.

MADEIRA, Margot Campos de. *Representações Sociais e Educação: Importância teórico-metodológica de uma relação*. In: Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Antônia Silva Paredes Moreira e Denize Cristina de Oliveira (organizadoras). Goiânia: AB, 2000.

MENDONÇA, Marina. *Silenciamentos produzidos em questões de leitura*. Dissertação de Mestrado em Linguística apresentada na UNICAMP. Campinas: 1995.

MOSCOVICI, S.. Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, p. 231- 260, 1963. In: WAGNER, Wolfgang. *Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais*.

NÓBREGA, Sheva Maia . *Sobre a teoria das Representações Sociais* . In: Representações Sociais: Teoria e Prática. Antônia S. Paredes Moreira (Org.). João Pessoa: Universitária, 2001.

ORLANDI, E.P. *Discursos e leitura*. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBAS, João Baptista Cintra. Deficiência: *Uma Identidade Social, Cultural e Institucionalmente Construída*. Revista Integração, Ano 4, No. 9

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. *Representação Social e Identidade*. In: Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Antônia Silva Paredes Moreira e Denize Cristina de Oliveira (organizadoras). Goiânia: AB, 2000.



SOARES, Magda. *Linguagem e Escola : Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.

SONTAG, Susan. A Doença como metáfora. Rio de Janeiro: Grall, 1984. In: RIBAS, José Batista Cintra. *Deficiência: Uma Identidade Social, Cultural e Institucionalmente Construída*. Revista Integração, Ano 4, No. 9

TELFORD & SAWREY. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

WOLFGANG, Wagner. *Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais*. In: Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Antônia Silva Paredes e Denize Cristina de Oliveira (organizadoras). Goiânia: AB, 2000.

**Sandra Maria Castiel Fernandes é professora do Instituto Benjamin Constant - IBC, onde desenvolve um trabalho em Arte-Educação. Formada em Literatura, é mestranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá - RJ.**