



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO  
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**QUEM SÃO OS ALUNOS ESPECIAIS? Um estudo sobre as  
Representações Sociais dos professores.**

**ROBERTA DE MENDONÇA PORTO**

MERCEDES VILLA CUPOLILLO

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**ROBERTA DE MENDONÇA PORTO**

**QUEM SÃO OS ALUNOS ESPECIAIS? Um estudo sobre as  
Representações Sociais dos professores**

Monografia apresentada ao Curso de  
Especialização em Desenvolvimento Humano,  
Educação e Inclusão Escolar, do Depto. De  
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano –  
PED/IP - UAB/UnB

Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Dra Mercedes Villa Cupolillo

BRASÍLIA/2011

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

ROBERTA DE MENDONÇA PORTO

### **QUEM SÃO OS ALUNOS ESPECIAIS? Um estudo sobre as Representações Sociais dos professores**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

PROF<sup>a</sup> DRA MERCEDES VILLA CUPOLILLO (Orientador)

---

PROF<sup>a</sup> MS ALIA MARIA BARROS GONZÁLEZ NUNES (Examinador)

---

ROBERTA DE MENDONÇA PORTO (Cursista)

BRASÍLIA/2011

## DEDICATÓRIA

Aos *todos* que acreditam que a inclusão é o melhor caminho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Centro de Atendimento Educacional de Linhares pelo conhecimento construído ao longo destes anos de caminhada.

Aos idealizadores do curso na pessoa da professora Dra Diva Maria Maciel Albuquerque pela qualidade e dedicação demonstrada ao longo do curso.

As tutoras, professoras Edna e Alia que nos acompanharam com muito carinho e dedicação durante esta caminhada.

E a minha orientadora professora Mercedes Villa Cupolillo pelas valiosas contribuições na finalização deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo sobre as Representações Sociais (RS) tem o objetivo de analisar as concepções dos professores sobre os alunos considerados com necessidades educacionais especiais (NEE). Trata-se de um estudo qualitativo que construiu seus dados, a partir da análise de relatórios escolares dos alunos encaminhados para uma avaliação com a equipe de saúde de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. A análise de conteúdo revelou que as RS dos professores sobre os alunos com NEE estão relacionadas às seguintes categorias: dificuldades de aprendizagem, dificuldades comportamentais, dificuldades de concentração e dificuldades na fala. Estas categorias corroboram com as discussões de Foucault e Machado sobre a lógica da construção social da exclusão, a partir dos padrões de normalidade.

**PALAVRAS CHAVE:** Representações Sociais; Alunos com Necessidades Educativas Especiais; Redes de apoio.

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1-</b> Elementos das RS: Alunos com dificuldades de aprendizagem .....	<b>25</b>
<b>Quadro 2-</b> Elementos das RS: Alunos com dificuldades comportamentais.....	<b>26</b>
<b>Quadro 3 -</b> Elementos das RS: Alunos com dificuldades de concentração .....	<b>27</b>
<b>Quadro 4-</b> Elementos das RS: Alunos com dificuldades na fala.....	<b>27</b>

## SUMÁRIO

RESUMO .....	VI
APRESENTAÇÃO .....	09
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	12
II – OBJETIVOS .....	20
III – METODOLOGIA .....	21
IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	25
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	32
REFERÊNCIAS .....	33



## APRESENTAÇÃO

O processo de exclusão apresenta-se ao longo da história firmando a lógica política de determinada sociedade. Assim, desenvolvem-se teorias, instituições, técnicas com o objetivo de esquadrihar o tempo, os ambientes, os movimentos, a fim de exercer o controle sobre os corpos, que realizam a sujeição constante de suas forças a partir de uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 2004; p. 118).

Foucault (1979) destaca o nascimento das instituições de exclusão ao longo dos tempos e nos chama a atenção para os hospitais gerais do século XVII, que tinham a função de manter excluídos aqueles que fugiam à regra social, como os loucos e boêmios.

Vale ressaltar que tais instituições, apesar de denominadas de Hospitais Gerais, não tinham o caráter curativo, seu objetivo era evitar o contato destes “desvios sociais” com os “normais”. No século XVIII, a medicina toma lugar de destaque neste processo de normatizador e homogeneizador e apropria-se destes Hospitais Gerais.

Esses espaços são constituídos com o objetivo de reafirmarem seu poder de “cura”, ou seja, a normatização daquelas pessoas que não queriam obedecer à lógica social. Assim tal “insubordinação” toma um caráter “patologizante” e estas pessoas, então, passam a “ter necessidade” de um tratamento psiquiátrico.

Neste contexto percebe-se que o nascimento tanto das instituições como da medicina, são permeados por uma lógica homogeneizadora. O sujeito faz parte de uma emaranhada rede de práticas e relações de poder, “onde surgem práticas sociais que assumem status de verdade: o saber científico surgido no interior de procedimentos institucionais que enclausuram o homem, disciplinando-o e normatizando, além de controlá-lo” (JARDIM, 2002; p.18).

Assumindo assim o sujeito como alvo-efeito do exercício do poder destacam-se então, as práticas educacionais como processo que viabiliza esta relação.

Deste modo, as práticas educacionais “aperfeiçoam e adestram” os sujeitos em detrimento de uma ordem econômica, conforme destaca, Jardim (2002; p. 18):

“A educação e suas práticas formativas como prática social e política, elabora os perfis destes sujeitos: criação de corpos ágeis, dinâmicos e energéticos. De corpos que buscam a sua autonomia e identidade, imersos num falso discurso do humanismo, iluminados por uma governamentalidade recionalista e enganosamente emancipada, tornado-os obedientes e úteis à produção do capital” (p.18).

Este recorte crítico da história nos revela a lógica que permeia o nascimento das instituições e das profissões da saúde, tendo a medicina como a percussora.

Neste sentido, essas profissões desenvolveram suas práticas fundamentadas nos padrões de normalidade, compactuando assim com a exclusão (MACHADO, 2004), à medida que se assume a responsabilidade de diagnosticar e dá como resposta a ‘falta’.

Dessa maneira, “não se percebe o transbordamento que se produz por não caber os sujeitos no funcionamento institucional da maneira como está” (MACHADO, 2004, p.10 ).

As discussões de Machado vão ao encontro daquilo que observamos em nossa prática profissional, enquanto Terapeuta Ocupacional (T.O) do Centro de AEE de Linhares.

Fazemos parte de uma equipe de profissionais da área de saúde composta por 1 T.O, 1 psicóloga, 1 fonoaudióloga, 1 fisioterapeuta e 1 psicopedagoga. Essa equipe é responsável por avaliar os alunos das escolas regulares da rede municipal e estadual.

Após os professores “identificarem” possíveis “problemas” no aluno, encaminham para essa avaliação. A partir disso, a equipe avalia e, posteriormente, encaminha um relatório com as observações e encaminhamentos do caso.

A partir dessa prática, nasceram algumas inquietações na equipe e surgiram alguns questionamentos sobre quais são as características identificadas pelos professores para que levantem hipóteses de que um aluno tem necessidades educativas especiais.

A partir desse contexto de inquietações, este estudo traz a seguinte problematização: **quais as Representações Sociais (RS) dos professores sobre os identificados como “alunos especiais”?**

Entender as representações sociais dos professores faz-se relevante à medida que demonstram suas idéias, valores e visão sobre a constituição do sujeito e os padrões de normalidade.

Para que esta pesquisa alcance seus objetivos, foi realizada uma discussão inicial sobre o nascimento das instituições, tendo Foucault como autor de base teórica. Em seguida, foram discutidas as implicações da saúde no processo de educação, e o papel do especialista, tendo Adriana Marcondes como referência.

Além disso, a pesquisa buscou delimitar e conceituar quem são os alunos com necessidades educativas especiais. Finalmente fez um apanhado teórico sobre: a Teoria das Representações Sociais (TRS), de acordo com Moscovici, a fim de revelar como as representações conduzem as práticas e como tais práticas formam as Representações Sociais.

A presente pesquisa insere-se nos pressupostos qualitativos e a construção dos dados foi realizada por meio de análise dos relatórios dos professores encaminhados para a avaliação dos alunos.

Os sujeitos de pesquisa foram professores de escolas da rede pública de educação do município de Linhares ES que já tiveram alunos encaminhados para avaliação na área de saúde.

A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo temática, a partir de categorias emergentes dos dados coletados.

Desta maneira, pretendeu-se levantar a discussão sobre quais os conceitos de “normalidade” estão norteando a prática pedagógica.

## I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 AS INSTITUIÇÕES

Nesta pesquisa, adotou-se o enfoque foucaultiano acerca das instituições, à luz do qual foram apresentados os dados e discutidos os resultados.

Segundo Foucault (2004), desde a época clássica, o corpo passa a ser objeto de manipulação, alvo de uma lógica condicionada, que atende aos interesses de uma determinada parcela da sociedade. Uma lógica que “transforma e aperfeiçoa” indivíduos.

A necessidade de controle sobre os corpos gerados pelo descontrole e a desordem social levou a eclosão de espaços para a distribuição dos indivíduos – por exemplo: Escolas, Hospitais - cada uma com suas características próprias e técnicas essenciais, sempre minuciosas que definem certo modo de investimento político (FOUCAULT, 2004).

A partir daí, tais instituições funcionam sob os paradigmas da disciplina e dos padrões de normalidade. Numa trajetória de organizar o ambiente de maneira disciplinada, por meio da vigilância e o registro contínuo de suas ações, a organização da gênese e as composições das forças, que prescrevem manobras, organizam táticas, impõem exercícios, às entrelinhas de uma idéia inocente de desenvolvimento de aptidões, de cura, etc (FOUCAULT, 2004).

A disciplina exige a especificação de um lugar heterogêneo a todos e fechado em si mesmos - hospitais, colégios, quartéis - com uma série de características que apontam o entrelaçamento entre o nascimento das instituições e a fábrica de corpos submissos e exercitados, “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2004).

### 1.2 INTERFACES DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO

A história do nascimento das profissões de saúde, especialmente da psiquiatria, aponta-nos para algumas práticas presentes na sociedade e no contexto

escolar. Com o nascimento das instituições, são instituídos profissionais que têm a função de homogeneizar indivíduos e padronizar comportamentos.

Por isso, uma única diferença vai poder manifestar-se através dessas instituições: a diferença entre o normal e o anormal (PEREIRA, 1985). A partir disso, são desconsideradas as diferenças, pessoas estão sujeitas aos padrões de normal x patológico.

Na prática, no cotidiano das escolas, podem-se constatar encaminhamentos diários aos serviços de saúde de alunos de escola. Para Machado (2005), trata-se de uma “epidemia, os que não aprendem, ou, são indisciplinados, vão para a saúde”, ou seja, é “problema de saúde, de especialista” (p. 72).

Neste sentido, a forma de agir dos alunos restringe-se às questões intrínsecas e são desconsiderados o processo de produção do “agir” analisado, “naturalizam o que é produzido historicamente e individualizam o que é de ordem coletiva” (MACHADO, 2005; p. 72).

A partir do momento em que são desconsideradas questões extrínsecas, o ambiente social, familiar e escolar que esse sujeito se constitui são dissociadas de nossa análise aspectos que individualizam aquilo que é coletivo.

Desta forma, estes alunos chegam aos serviços especializados e é papel “dos especialistas” se apropriar do fracasso como seu objeto de existência e “naturalizar a existência de perdedores como se os mesmos fracassassem por motivações intrínsecas” (MACHADO, 2005; p. 76).

Assim, tais especialistas emitem laudos, relatórios e pareceres como respostas advindas fora da instituição escolar. As críticas devem ser lançadas a estas práticas que individualizam os sujeitos com “problemas” sem assumir a produção do agir como construído socialmente.

### 1.3 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: DELIMITAÇÕES E CONCEITOS

O conceito de necessidades educativas especiais tem seu marco a partir da Conferência Mundial da Educação Especial, que ocorreu em Salamanca, na

Espanha em 1994 e resultou em um documento mundialmente respeitado que propõe aspectos considerados inovadores para uma reforma política da educação.

Neste documento o conceito de necessidades educativas especiais amplia-se para além das deficiências e passa a incluir crianças originárias da cultura nômade, crianças que vivem em condições de extrema pobreza, vítimas de abuso emocional, físico e afetivo, entre outras que por algum motivo estejam com dificuldades em aprender.

A Declaração de Salamanca propõe uma escola “integradora” que seja capaz de se adaptar as necessidades dos alunos frente as suas diferenças. A declaração assume que o ambiente escolar é um espaço de diversidade e heterogeneidade, portanto, sua organização e as políticas públicas da educação devem fomentar uma prática pautada na “diversidade como condição humana” (PRIETO, 2005; p. 102).

Além disso, o desenvolvimento de crianças e adolescentes desta nova geração chamada de geração Y<sup>1</sup> tem reafirmado a diversidade. O advento da tecnologia, o acesso a computadores, vídeo games e outros equipamentos eletrônicos, tornam-se componentes que cada vez mais envolvem o cotidiano e as relações das crianças e adolescentes. Este contato direto é um estímulo que leva os alunos a aumentarem suas habilidades e exigências cognitivas (FERNANDES E VIANA, 2009).

Estas podem ser consideradas as atuais “motivações infantis”, o que conseqüentemente, amplia os interesses para além da memorização e da reprodução de idéias e fatos (FERNANDES E VIANA, 2009; p. 307).

A grande discussão pauta-se sobre em que dimensão as escolas e o sistema educacional brasileiro, por meio de suas políticas públicas estão

---

<sup>1</sup> GERAÇÃO Y: também conhecida como Geração Millennials ou Geração da Internet, é um conceito de Sociologia que se refere, segundo alguns autores, aos nascidos após 1980. É uma geração que adora feedback, é multitarefa, sonha em conciliar lazer e trabalho e é muito ligada em tecnologia e novas mídias (KULLOCK, 2010).

acompanhando estas “motivações infantis” e estão proporcionando no interior da escola um ambiente para o desenvolvimento destes alunos.

Trata-se de uma discussão sobre a construção das políticas da educação, especialmente em nível de financiamento. Prieto (2005; p. 103) faz um alerta para possíveis problemas ao se ampliar o leque de alunos da área da educação especial frente ao “pouquíssimo financiamento”.

Deste modo, a atuação da escola “integradora”, deve atender os alunos em suas diferenças e motivações o que requer uma adaptação de currículo, de programas de ensino e uma remodelagem nos paradigmas dos profissionais da educação – Homogeneidade x Heterogeneidade.

Este estudo assume a perspectiva da escola que atua frente às necessidades do aluno em seu interior, utilizando-se de dispositivos de “acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação do aluno na sociedade de desenvolvimento de sua aprendizagem” (RESOLUÇÃO 4, 2009; p.1). Assim, o atendimento educacional especializado (AEE), ofertado por meio das salas de recursos multifuncionais, pode ser entendido como um desses dispositivos.

Entretanto a legislação que regulamenta a oferta do AEE, como função suplementar ou complementar delimita os alunos com necessidades educativas especiais (ANEES) como público alvo deste atendimento, aqueles com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

Desta maneira, foram considerados neste estudo os ANEES público alvo da educação especial conforme a Resolução 4, já que buscou-se analisar as Representações Sociais dos professores que encaminharam os alunos para um Centro de AEE.



Entretanto assume-se que o conceito vai além do grupo delimitado pela Resolução 4 de 2009, o mesmo utilizado nesta pesquisa. Além disso, entende-se que ao delimitar o público alvo do AEE, este documento ressalta a importância da escola assumir e atender as diferenças em seu interior,

Este estudo fundamenta-se nos conceitos de que educação inclusiva não trata apenas de inserir o aluno em seu cotidiano, mas corrobora com a afirmação de Prieto (2005), sobre a importância de garantir sua permanência e dar respostas as suas necessidades.

#### 1.4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS), utilizada como teoria base para este estudo, será discutida a fim de auxiliar na compreensão como os professores entendem necessidades educativas especiais.

Conforme destaca Farr (1994), a TRS tem sua constituição como teoria, a partir de diferentes disciplinas e comunidades acadêmicas. Portanto, passados 40 anos desde a introdução do conceito de Representação Social, muitas têm sido as áreas do conhecimento que se utilizam desta teoria em suas pesquisas.

A TRS permite a transversalidade dos conceitos, pois é possível trabalhar com os níveis individuais e coletivos dos sujeitos e atuar nos campos de análise das mais diversas áreas do conhecimento. Por este motivo, esta teoria tem vocação de interessar as ciências humanas e sociais (JODELET, 1989), dentre elas, o campo da Educação e Saúde.

Trata-se de uma teoria transdisciplinar, influenciada por vários conceitos e pensamentos. Entre os vários conceitos que influenciaram a TRS, em alguns casos, até divergentes, conforme aponta Jodelet (1989), estão presentes conceitos das ciências sociais, da psicologia cognitiva e da psicologia social.

A autora destaca a estreita relação entre as produções mentais e as dimensões materiais e funcionais da vida dos grupos como uma importante contribuição que as ciências sociais trazem à TRS (JODELET, 1989).

A psicologia cognitiva enfatiza as propriedades estruturais e elimina a função expressiva das Representações Sociais e sua relação com a vida afetiva e emocional, dados como elementos sociais(JODELET, 1989)..

A psicologia social traz uma convergência entre ambas e busca entender as marcas sociais do cognitivo e as condições cognitivas de funcionamento dos processos exteriores (JODELET, 1989).

A TRS foi construída por Serge Moscovici (1976) e teve seu marco inicial com a publicação da obra intitulada *La psychanalyse, son image et son public*.

Os estudos de Moscovici têm sua origem no pensamento de Durkheim, sobre Representações Coletivas. Durkheim ao elaborar teorias sobre religião, magia e pensamento mítico argumentou que estes fenômenos coletivos não podem ser explicados em nível do indivíduo, entendendo que não são os indivíduos que criam línguas ou religiões, trata-se de produtos da comunidade, do meio (SÁ, 1993).

Moscovici (1976) baseado no conceito durkheimiano de Representações Coletivas passa a considerar a gênese das representações coletivas, em que os indivíduos que compõe a sociedade são portadores e usuários dessas representações coletivas.

Entretanto, as representações coletivas de Durkheim incluíam qualquer crença, idéia ou emoção presente na sociedade. Na perspectiva de Moscovici, as representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e orientar comportamento (SÁ, 1993).

Além disso, Durkheim (1898) tinha uma concepção estática das representações. Para Moscovici,(1976), tendo em vista a heterogeneidade e as rápidas transformações na sociedade, as representações possuem caráter plástico. Então, se em Durkheim (1898) as representações possuíam um caráter estático, em Moscovici (1976), elas passam a ser consideradas dinâmicas (SÁ, 1993).

Para Moscovici, as representações coletivas referem-se a uma classe geral de idéias, entretanto, as representações sociais são consideradas fenômenos que necessitam ser descritos e explicados, pois estão relacionados aos modos de agir e se comunicar. À luz deste pensamento, Moscovici (1976) busca questionar a dicotomia indivíduo-sociedade especialmente observada na Psicologia Social estadunidense e busca a renovação da psicologia social, de maneira a situá-la entre a psicologia e as ciências sociais.

A motivação do autor em estabelecer a TRS dentro de uma metodologia científica se dá a partir de tal crítica aos pensamentos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não buscavam explicar ou compreender a realidade a partir de dimensões, como a dimensão histórico-crítica (ALEXANDRE, 2004).

Desde que publicada por Moscovici, a TRS tem sido pivô de debates entre psicólogos europeus, divergentes da psicologia individualista estadunidense. Enquanto que para alguns, a TRS veio ao encontro de suas expectativas em recuperar as dimensões sociais da psicologia, gerando um campo fértil de pesquisas empíricas e estudos teóricos para outros, a TRS apresenta-se como uma teoria não estruturada.

Tais críticas, no dizer de Spink (1993) são centradas especialmente na precariedade de formulação conceitual e na falta de rigor das abordagens metodológicas. Sobre isso, Moscovici (1978) chama a atenção para a dificuldade em conceituar as representações sociais tendo em vista as duas faces do fenômeno. Se por um lado é passível de ser observado e identificado, por outro, existe a necessidade de enriquecer seus conteúdos e refinar sua teoria. Assim, cabe aos pesquisadores procurar rigor acadêmico em seus objetivos de pesquisa, bem como nos procedimentos de coleta de dados.

Nesta teoria psicossociológica, as representações sociais são conceituadas como conjunto de conceitos, proposições e explicações originado nos diálogos da vida cotidiana (MOSCOVICI, 1981). As representações constituem-se a partir das relações interpessoais cotidianas, permeadas por assuntos diversos que geram

curiosidade e forçam pronunciamentos e explicações veiculados a lógicas próprias. Segundo Moscovici (1976; p. 48),

...esses conjuntos de conceitos, afirmações e explicações [são as] Representações Sociais, que devem ser consideradas verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais.

Trata-se de uma perspectiva psicossociológica em que a sociedade assume um *status* de sociedade pensante, e os indivíduos não são apenas processadores de informações, meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas. Os indivíduos são tratados como pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam em si mesmas” (MOSCOVICI, 1976; p 16).

Vale ressaltar que esta descrição não se aplica a todas as formas de conhecimento que são produzidas em uma sociedade. Segundo Moscovici (1981; 1884) nas sociedades contemporâneas coexistem duas classes distintas de universo de pensamentos: os universos reificados e os universos consensuais que atuam simultaneamente para moldar a realidade.

Aos universos reificados estão ligados o conhecimento científico, com seu rigor lógico e metodológico, sua objetividade e a especialização das disciplinas. Os universos consensuais correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana em que são produzidas as Representações Sociais (SÁ, 1993). Nesta dimensão, cada indivíduo, “é livre para se comportar como um ‘amador’ e um ‘observador curioso’, que manifesta suas opiniões, apresentam suas teorias e tem uma resposta para todos os problemas” (MOSCOVICI, 1981; p 186).

Nas sociedades modernas, o novo é gerado à luz dos conhecimentos reificados da ciência ou da tecnologia. Estas novas descobertas ou teorias levam a uma exposição a um “novo” que introduz a não familiaridade, ou a estranheza na sociedade mais ampla. O processo da não familiaridade para o familiar permite a

construção de uma *realidade social*, quando este “novo” é incorporado aos universos consensuais (SÁ, 1993).

Esta familiarização com a novidade, transformando o estranho — potencialmente ameaçador — em algo familiar, permite evidenciar os dois principais processos envolvidos na elaboração das representações postulados por Moscovici: ancoragem e objetivação.

Os processos de ancoragem e objetivação são responsáveis pela interpretação e atribui significados a determinado objeto social, neste estudo, as RS dos professores sobre os identificados como alunos especiais.

A ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado (idéias, acontecimentos, pessoas, relações, etc) a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas (JODELET, 1984). Segundo Moscovici (1978), a ancoragem é um processo de familiarização com a novidade, sob a pressão dos valores do grupo, transformando-a em um saber capaz de influenciar e penetrar a camada social.

A ancoragem pode ser definida como a “penetração” de uma representação entre as já existentes, conferindo-lhe sentido e utilidade. A ancoragem busca o entendimento, uma forma de interpretar os comportamentos, de classificar as coisas e as pessoas em uma escala de valores e nomeá-las (XAVIER, 2002).

Essa forma de compreensão está ligada com a identificação de pertencimento do indivíduo a um grupo social e dos posicionamentos recíprocos nas relações sociais. As ações, os posicionamentos e as interações estabelecidas obedecem a uma representação dominante, de acordo com o grau de ancoragem, portanto, de legitimação e partilha do ambiente social (MOSCOVICI, 1984).

Tudo o que nos faz agir, preencher uma função e nos posicionar nas relações sociais obedecem a uma representação dominante, ou seja, aquela que tem um maior grau de ancoragem e, portanto, de legitimação e partilha no ambiente social (MOSCOVICI, 1984).

Conforme destaca Xavier (2002), é na ancoragem que a representação assume seu caráter eminentemente social, onde novos elementos são percebidos

por meio do "filtro" do indivíduo ou do grupo e passam a ser partilhados. Dessa maneira, cada grupo social poderá agir de forma diferente em relação a um mesmo elemento e na interação entre os grupos.

A objetivação, o outro processo de formação das Representações Sociais, consiste em "dar forma ou materializar", tornar concreto, tangível, um conceito abstrato, "materializando-o em palavra. (JODELET, 1984). Trata-se da cristalização de uma representação, tornando-se "tão vívidos que seu conteúdo interno assume o caráter de uma realidade externa" (MOSCOVICI, 1988).

A objetivação tem a função de tornar as expressões da realidade em elementos comuns e naturais. É o processo responsável por substituir o conceito pelo que é percebido, o objeto pela sua imagem, a imagem tornando-se o objeto. Uma das funções da objetivação é de facilitar a comunicação, embora isso se faça pela dissociação do objeto ou do conceito do quadro científico ou ideológico que lhe dá sentido (CHAMON, 2007).

Compreender as representações sociais de um grupo de pessoas a partir da organização dos processos simbólicos intervenientes em suas relações, a exemplo de Doise (2002) é o caminho que procura seguir este trabalho.

## II – OBJETIVOS

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as Representações Sociais dos professores sobre alunos identificados com necessidade educativas especiais.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar avaliações de alunos identificados pelos professores da rede municipal de educação como crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- Entender os padrões de normalidade que permeiam as RS dos professores.
- Verificar os possíveis efeitos da rede de apoio no processo de inclusão escolar.

### III- METODOLOGIA

#### 3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA

O presente estudo insere-se nos pressupostos do método qualitativo de investigação, caracterizado pelo estudo de fenômenos que permitem ao pesquisador interpretar os múltiplos significados que os indivíduos dão a eles. Este tipo de abordagem permite conhecer a natureza do fenômeno social, o significado dos acontecimentos, bem como, compreender as interações que os indivíduos têm em situações particulares (CRESWELL, 2007).

Na pesquisa qualitativa, o enfoque é dado às formas que os sujeitos de pesquisa estão imersos na realidade pesquisada a partir de suas múltiplas experiências e verdades construídas (CRESWELL, 2007).

A decisão metodológica, é uma decisão ontológica, já que as coisas só se mostram como realidade quando interagimos com elas. Os dados revelados constituem-se como parte do processo de interação com o objeto do qual se tenta aproximar, assumindo assim, uma visão construtivista em relação aos procedimentos metodológicos (WAGNER, 1998).

Portanto, devido à natureza do tema desta pesquisa, a Teoria das Representações Sociais será a utilizada como forma de compreender como são formadas as idéias e conceitos dos indivíduos e como isso reflete em sua prática social.

#### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O presente estudo utilizou trinta e cinco relatórios dos professores da rede pública de ensino do município de Linhares que encaminharam alunos para avaliação no Centro de Atendimento Educacional Especializado no ano de 2010.

#### 3.3 PARTICIPANTES

Os sujeitos de pesquisa foram trinta e cinco professores de escolas da rede pública de Linhares que encaminharam alunos para avaliação no CAEE em 2010.



### 3.4 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para a construção de dados, foi feita análise de conteúdo nos relatórios dos alunos encaminhados para avaliação da equipe de saúde.

Este tipo de análise documental, de acordo com Borrione e Chavez (2004), contribui aos estudos à medida que permite analisar produções que refletem a interação intersubjetiva de interlocutores.

O conteúdo de documentos e relatórios pode ser entendido “como práticas discursivas que representam idéias diferentes, saberes, fazeres e múltiplos elementos, conexos ou desconexos, dispostos longitudinalmente, e que denunciam imagens, usos, sentidos e processos humanos” em um determinado tempo da história (BORRIONE E CHAVEZ, 2004 p. 1).

Dentro do processo de avaliação, o professor ao encaminhar o aluno faz um relatório descritivo com suas observações sobre o desempenho e comportamentos daquele escolar. Não há uma padronização desses relatórios, cada professor inclui os aspectos que considera relevante para o processo de avaliação do aluno como comportamento, desempenho escolar, relação família- escola, etc.

O conteúdo dessas observações será analisado para se entender as RS destes sujeitos.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para a construção dos dados, foram utilizados os relatórios escolares encaminhados à equipe de avaliação. Foi definido que seriam escolhidos relatórios do ano de 2010, dos professores que trabalham no ensino fundamental da rede municipal de educação de Linhares ES.

Foram selecionados 35 relatórios sem critério nesta seleção, já que são descritos pelos professores com conteúdos que eles consideram importantes para avaliação. Entende-se, na pesquisa, que esses conteúdos revelam elementos das representações sociais.

### 3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados consiste na organização dos dados, a fim de se obter respostas ao problema de investigação (GIL, 1999)

No presente estudo, embasado na Teoria da Representação Social, a Análise de Conteúdo foi eleita como técnica de análise dos dados, feita por meio da análise temática, tendo em vista sua capacidade de estudar as comunicações entre os indivíduos, especialmente, o conteúdo de suas mensagens (BEUREN, 2004).

Bardin (1995) descreve a utilização da análise de conteúdo em fases fundamentais:

Inicialmente faz-se necessário montar o *corpus* da investigação, fase em que o autor define seu campo de pesquisa e organiza materiais para a coleta dos dados, fase descrita como pré - análise.

Reunido o *corpus* – materiais da coleta de dados - o pesquisador aprofundará suas hipóteses por meio do referencial teórico, e surge, desta análise, quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes entre o referencial teórico e o *corpus*, fase definida como descrição analítica.

Na terceira fase, chamada de fase de Interpretação Referencial, o pesquisador fará uma profunda reflexão embasada nos materiais empíricos e estabelecerá relações com a realidade. Neste ponto, aprofunda-se nas conexões das idéias, chega se possível, à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais (SILVA. et al, 2004).

Embora os procedimentos indicados sigam uma determinada seqüência, Laville e Dionne (1999) destacam que a análise de conteúdo não obedece a etapas rígidas, deve ocorrer uma reconstrução simultânea entre as percepções do pesquisador com vias possíveis, nem sempre claramente balizadas.

Os autores destacam que, desde a coleta de dados, o pesquisador já acumula hipóteses. Não se trata de uma acumulação cega ou mecânica: à medida

que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado.

É importante destacar que as Representações Sociais são teorias coletivas, que quando interpretadas se revelam como idéias, condutas e valores presentes no cotidiano dos indivíduos e dos grupos. Entretanto, dados apresentados foram analisados em um determinado grupo de pertença e que deve ser considerado como passível de mudanças, tendo em vista o *continuum* que estes indivíduos estão inseridos.

## IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 1. RESULTADOS

Os resultados apresentados constituem os elementos presentes nas RS dos professores sobre alunos com necessidades educacionais especiais.

A análise dos relatórios elaborados pelos professores e encaminhados à equipe de avaliação do Centro de Atendimento revelou que o conceito de Necessidades Educacionais Especiais está disposto em quatro categorias: **Alunos com dificuldade de aprendizagem, Alunos com dificuldade comportamental, Alunos com dificuldade de concentração e Alunos com dificuldade na fala.**

A seguir são apresentadas as categorias emergentes neste estudo que constituem os pontos de ancoragem das RS dos professores sobre alunos com NEE.

#### ❖ **Categoria 1: Necessidades educacionais especiais:** Alunos com dificuldade de aprendizagem

É possível analisar um mapa de palavras que revela noções, concepções, sentimentos e valores, vinculados às RS dos sujeitos de pesquisa que caracterizam os alunos com **dificuldade de aprendizagem** como **alunos com NEE.**



Figura 1 : Elementos das RS: Alunos com dificuldade de aprendizagem

A partir do mapa de algumas palavras apresentadas, é possível identificar que os elementos representados como **dificuldade de aprendizagem** estão relacionados a **aspectos comportamentais**.

❖ **Categoria 2: Necessidades educacionais especiais: Alunos com dificuldades comportamentais**

É possível analisar um mapa de palavras que revela noções, concepções, sentimentos e valores, vinculados às RS dos sujeitos de pesquisa que caracterizam os alunos com **dificuldades comportamentais** como **alunos com NEE**.

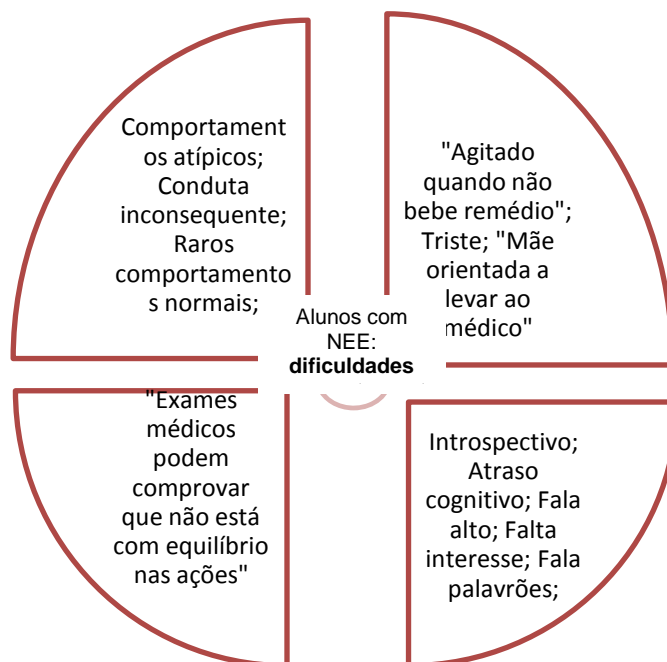


Figura 2: Elementos das RS Alunos com dificuldades comportamentais.

A partir do mapa de algumas palavras apresentadas, é possível identificar que os elementos representados como **dificuldades comportamentais** estão associados a "**patologização do comportamento**".

❖ **Categoria 3: Necessidades educacionais especiais:** Alunos com falta de concentração.

É possível analisar um mapa de palavras que revela noções, concepções, sentimentos e valores, vinculados às RS dos sujeitos de pesquisa que caracterizam os alunos com **falta de concentração** como **alunos com NEE**.

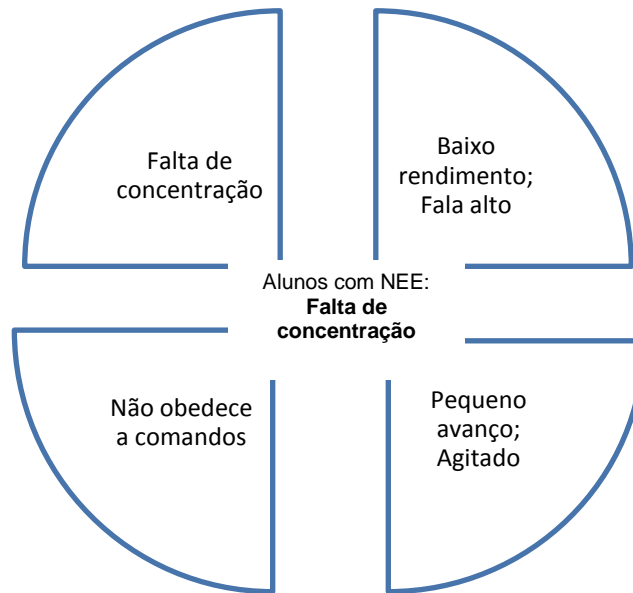


Figura 3: Elementos das RS: Alunos com falta de concentração.

A partir do mapa de algumas palavras apresentadas, é possível identificar que os elementos representados como **falta de concentração** estão ligados a **aspectos da personalidade do sujeito**, que sugere um tipo de comportamento mais expansivo.

❖ **Categoria 4: Necessidades educacionais especiais:** Alunos com dificuldade na fala.

É possível analisar um mapa de palavras que revela noções, concepções, sentimentos e valores, vinculados às RS dos sujeitos de pesquisa que caracterizam os alunos com **dificuldade na fala** como **alunos com NEE**.



Figura 4: Elementos das RS: Alunos com dificuldades na fala

A partir do mapa de algumas palavras apresentadas, é possível identificar que os elementos representados como **dificuldade na fala** estão ligados a **aspectos da personalidade do sujeito**, que sugere um tipo de comportamento mais tímido.

## 2. DISCUSSÃO

Pode-se assumir que o fato de o professor encaminhar os alunos para avaliação em um Centro de Atendimento Educacional Especializado, por si somente, revela o conjunto de concepções que o professor tem deste aluno.

Desta maneira, pode-se entender que as categorias emergentes demonstram que professores consideram alunos com dificuldade de aprendizagem, dificuldades comportamentais, falta de concentração e dificuldade na fala como pessoas elegíveis ao atendimento educacional especializado.

Segundo o MEC/SEESP, é público alvo desse tipo de atendimento:

“Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na

comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009; p.1)

Portanto, identifica-se uma distorção de objetivos entre o AEE e o que os professores esperam desse serviço. Isso aponta que os padrões de normalidade permeiam as concepções desses profissionais que consideram dificuldades específicas ligadas à deficiência e/ou transtorno.

Na prática, esses dados reafirmam a discussão de Foucault (2004) acerca do nascimento das instituições e seus esforços em padronizar comportamentos e criar os “corpos dóceis”. Assim, os sujeitos que fogem a este padrão são identificados como doentes e, portanto, caso de especialista.

Estes dados corroboram com a discussão de Machado (2004) sobre a escola restringir-se em analisar o comportamento do aluno às questões intrínsecas, sem levar em consideração o contexto em que esses alunos estão inseridos. Ou seja, não são analisadas a “produção do agir”, assim o professor individualiza um problema que é multifacetado e de ordem coletiva, social.

A categoria identificada como Dificuldades de Aprendizagem nos revela que para professores, deste estudo, estas dificuldades estão relacionadas aos padrões de comportamento.

Nota-se que, em suas concepções, a partir do que relatam, palavras como: “nervosismo; descontrole; rebeldia; imaturidade; agressividade”, entre outras são utilizadas para identificar alunos com dificuldade de aprendizagem.

Portanto, nas RS dos professores, alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem são aqueles que não se adequam aos padrões disciplinares.

Os dados emergentes das RS dos professores sobre os alunos com dificuldades comportamentais são dados a partir de frases como: “comportamentos



atípicos; agitação quando não bebe remédio; necessidades de exames médicos”, entre outras.

Entende-se, nessa categoria, que as concepções são classificadas a partir dos conceitos de saúde x doença. Nota-se a patologização do comportamento. As dificuldades comportamentais são analisadas como produção intrínseca e, portanto, caso de especialista e medicação.

As categorias dificuldade de concentração e dificuldade na fala revelam concepções sobre padronização da personalidade. Alunos agitados demonstram problemas na concentração, e alunos mais calmos, com fala infantilizada e comportamento tímido para se expressar são tidos como alunos que apresentam dificuldade na fala.

Os dados demonstram que a visão organicista está enraizada nas concepções da sociedade e que padrões de normalidade ainda definem atitudes, conceitos e comportamentos.

A partir disso, as pessoas que não se enquadram em tais padrões são encaminhadas aos especialistas, que, muitas vezes, compartilham das concepções de normalidade e por isso sentem-se responsáveis em emitir laudos, relatórios e pareceres como respostas advindas fora da instituição escolar.

Neste contexto, essas práticas individualizam os sujeitos com “problemas,” sem assumir a produção do agir como construído socialmente.

Conseqüentemente, esses alunos e seus familiares finalmente se apropriam dessa concepção e reforçam que o problema é individual, sem perceber que aquilo que é de ordem coletiva perpassa e se reproduz. A partir disso, alunos e familiares carregam a sentença de “pessoa problema”, justificado pelo laudo ou parecer do especialista.

Portanto, faz-se necessário uma reorientação da prática a partir de um olhar ampliado e crítico sobre quem são os alunos especiais, levando em consideração a redução do social ao corpo do sujeito (MACHADO, 2004).

É preciso primeiro entender o contexto sócio- cultural que esses alunos estão inseridos, antes de levantar hipóteses de um problema intrínseco. Araújo (1998) discute sobre possíveis déficits circunstanciais de alunos sem intervenções educativas de qualidade, bem como o descaso do Estado e da sociedade em promover com um mínimo de dignidade a sobrevivência física e psíquica dos alunos das classes menos favorecidas.

Ao assumir esta “produção do agir”, é necessário a instituição de uma rede de apoio que visa:

fortalecer os profissionais da instituição para darem conta dos temas trazidos, para fazer caber. Às vezes tem menor potência intervir em pontos já bastante endurecidos, em formas instituídas e cristalizadas. Trabalhar com grupo de professores buscando os pontos críticos nos quais as crises e contradições são intensas, possibilita a criação de dispositivos de intervenções grupais, visando devolver ao plano político aquilo que aparece como individual – o plano político é coletivo e comporta todos os vetores que constroem uma história (MACHADO, 2004; p. 12).

Considerar o plano político como uma construção coletiva e assumir os diversos vetores significa construir uma rede entre os diversos atores envolvidos na educação que vai além do diagnóstico individualizado no corpo do sujeito (MACHADO, 2004).

Além disso, a escola precisa se apropriar do conceito de “escola integradora” (PRIETO, 2005; p. 102). e tomar para si a responsabilidade de adaptar-se frente a *diversidade de sua população*, ou seja, criar mecanismos e estratégias para atender às “Necessidades Educativas Especiais”, entendidas além da deficiência.

Faz-se não somente necessário, mas urgente, que profissionais de saúde e educação redefinam paradigmas e construam juntos uma prática voltada para o cotidiano da escola, a partir de suas múltiplas realidades.

## V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as RS dos professores sobre os alunos identificados com necessidades educativas especiais.

Os dados demonstraram que as concepções dos professores acerca destes alunos está intimamente ligada aos padrões de normalidade e disciplina permeados no nascimento das instituições, de acordo com que problematiza Foucaut (1979 ).

Além disso, estes dados corroboram com a discussão de Machado (2004; 2005) sobre os encaminhamentos para os especialistas como forma de individualizar o que em geral, é de produção social.

Desta maneira este estudo vem contribuir para um redirecionamento de paradigmas dos profissionais que trabalham na área de educação, sendo educadores ou profissionais da saúde. Ao trazer inquietações sobre o papel do especialista dissociada da prática cotidiana da escola, este estudo visa destacar a importância do trabalho a partir de uma rede de apoio.

Como sugestão para estudos futuros recomenda-se verificar as RS dos professores e dos profissionais de saúde, a fim de analisar suas concepções sobre os alunos que recebem. Além disso, verificar estas RS após a implantação de uma rede de apoio pode demonstrar uma quebra de paradigmas e um redirecionamento da prática.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U.F **O déficit cognitivo e a realidade brasileira** (p.30-47) In AQUINO, J.G (ORG). **DIFERENÇAS E PRECONCEITOS NA ESCOLA: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Summus Ed. 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 1995.

BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BORRIONE R.; CHAVES, A. **Análise documental e contexto de desenvolvimento: estatutos de uma instituição de proteção à infância de Salvador, Bahia**. Estud. psicol. (Campinas) v.21 n.2; Campinas ago. 2004.

CHAMON, E.M.Q.O. **Representação Social da Pesquisa e da Atividade Científica: Um estudo com Doutorandos**. Rev. Estudos de Psicologia. v. 12, n. 1, p. 37-46 Taubaté, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

DOISE, W. **Da psicologia social à psicologia societal**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. vol. 18 n. 1, p. 027-035, Jan-Abr. 2002.

FARR, R. **Representações sociais: A teoria e sua história**. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), Textos em representações sociais. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.31-59, 1994

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. São Paulo:Ed. Graal, 1979.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JODELET, D. **La representación social: fenómenos, concepto y teoría**. In: MOSCOVICI, S. Psicologia social Paris: Press Universitaires de France, p.31-61 1984.

\_\_\_\_\_. **Représentations sociales: un do-main en expansion**. In: JODELET, D. (org) Les Représentations Sociales. Paris: Presses Universitaires de France, p. 31-61, 1989.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999: p. 340.

MACHADO, A. M. **Articulação da saúde com a educação nos desafios da escola inclusiva.** In MACHADO, A. M (Org) et al. Educação Inclusiva: Direitos Humanos na Escola. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília DF - Conselho Federal de Psicologia, 2005. v. 1. 71- 82 p.

\_\_\_\_\_. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE QUEM E DE QUAIS PRÁTICAS ESTAMOS FALANDO?** SESSÃO ESPECIAL na ANPED “Ética, Subjetividade e Formação docente: políticas de inclusão em questão”. Nov. 2004. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.p df> > Acessado em 15/06/2010

MOSCOVICI S. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: Puf 1961, 1976.

\_\_\_\_\_. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores; 1978.

\_\_\_\_\_. **On social representations.** In J. P. Forgas (Org.), Social cognitions perspectives on everyday understanding. p. 181-209 New York: Academic Press. 1981.

\_\_\_\_\_. The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Org), Social representations (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press, 1984).

\_\_\_\_\_. **Notes towards a description of social representations.** European Journal of Social Psychology, 1988.

WAGNER, W. **Sócio-gênese e características das representações sociais,** In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social.* 1. ed. Goiânia: AB, 1998. 3-25p

PRIETO, R.G **Inclusão Escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações** In MACHADO, A. M (Org) et al. Educação Inclusiva: Direitos Humanos na Escola. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília DF - Conselho Federal de Psicologia, 2005. v. 1. 99- 106 p.

Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União,** Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

SÁ, C. P. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** In: SPINK, M. T. (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social; p. 19-45. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 1ª Ed., São Paulo: Brasil. SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 1ª Ed., São Paulo: Brasiliense, 1993

XAVIER, R. **Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis?** Rev. de Psicol. Social, vol.14, n.2, Belo Horizonte Jul./Dez. 2002.

FERNANDES T.L.G.; VIANA T.V. **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.