



# Adolescência, capacitismo e escola: apontamentos sobre as representações sociais da Síndrome de Down

**Rui Gonçalves da Luz Neto**

Universidade Católica de Pernambuco, Escola de Saúde e Ciências da Vida, Recife, Pernambuco, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-4780-296X>

**Caio César da Paz Santos**

Universidade Católica de Pernambuco, Escola de Saúde e Ciências da Vida, Recife, Pernambuco, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-7846-6068>

**Anna Carolina Silva Cavalcanti**

Universidade de Pernambuco (UPE), Faculdade de Odontologia de Pernambuco (FOP), Recife, Pernambuco, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-4454-0354>

**Mônica Vilela Heimer**

Universidade de Pernambuco (UPE), Faculdade de Odontologia de Pernambuco (FOP), Recife, Pernambuco, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-3842-192X>

**Sandra Conceição Maria Vieira**

Universidade de Pernambuco (UPE), Faculdade de Odontologia de Pernambuco (FOP), Recife, Pernambuco, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-2021-1705>

## Introdução

A perspectiva sobre as pessoas com deficiência, seja de ordem física ou intelectual, mudou ao longo do tempo, conforme a transformação dos valores socioculturais de cada época. No ocidente, a dinâmica social torna-se mais rígida para pessoas com deficiência, tantas vezes contribuindo para a exclusão desses indivíduos (LISBOA, 2020). Nesse contexto histórico, que remonta à Antiguidade Clássica, com as sociedades grega e romana, o valor de uma pessoa era estimado com base em sua utilidade para o bem público e o coletivo, excluindo aqueles com deficiência, limitações ou dificuldades de convivência social (RODRIGUES; LIMA, 2018).

Garghetti et al. (2013) aludem que a história das pessoas com deficiência é marcada pelo misticismo, abandono, extermínio, segregação, caridade e, atualmente, pelo processo de inclusão. No período do Iluminismo, surgiram as primeiras ideias com foco em “educá-las” e, conseqüentemente, controlá-las (SASSAKI, 2010). Esse cenário só começou a se transformar a partir do século XX, quando as pessoas com deficiência saíram dos espaços exclusivos para os “anormais” e foram introduzidas nas escolas, que podiam ser regulares, mas com salas especiais ou instituições exclusivas para pessoas com alguma limitação importante (SASSAKI, 2010). Nessa perspectiva histórica, Gaudenzi e Ortega (2016) apontam que só a partir da década de 1960, com os *disability studies* (estudos da deficiência), marcados pela influência feminista pós-estruturalista, é que o mundo ocidental começou a incluir pessoas com deficiência na pesquisa científica e nas decisões políticas.

Magnabosco e Souza (2019) destacam as contribuições mais contundentes das pesquisadoras feministas Jeanny Morris e Margaret Lloyd na consolidação dos estudos sobre a deficiência focados na igualdade e na garantia de direitos. Desse modo, os estudos sobre e da deficiência constroem-se como resposta a uma intensa movimentação social, buscando igualdade e direitos civis.

Assim, novas perspectivas buscam compreender a experiência da deficiência em suas pluralidades (LUZ NETO et al., 2022). Mello (2016) destaca o surgimento da Teoria *Crip*, como um diálogo entre a Teoria *Queer* e os *disability studies*. Isso porque enquanto a Teoria *Queer* sinaliza que a heteronormatividade funciona como elemento norteador da sociedade contemporânea, a Teoria *Crip* postula a corponormatividade como ideia basilar da estrutura social do ocidente. Sendo assim, as teorias *Queer* e *Crip* se aproximam ao questionar a hegemonia, de gênero e de corpo (MELLO, 2016). Dessa maneira, enquanto a teoria *Queer*, de maneira estrutural e prática, critica o binômio homem/mulher, a teoria *Crip* põe em questão a dicotomia normal/anormal. A contribuição dos estudos *Crip* reforça, segundo Nuernberg (2019), a noção identitária do corpo, o que contribui para a construção do sujeito em um universo plural e heterogêneo.

Os *disability studies* rompem com o modelo biomédico da deficiência e com o binômio normal/anormal, propondo reflexões que incorporam o componente social. Essas abordagens desconstruem a visão da deficiência como uma mera questão do corpo fisiológico e revelam como a estrutura social impõe barreiras à participação equitativa, desconsiderando as singularidades de cada indivíduo (GESSER et al., 2019). Pensar a inclusão de pessoas com deficiência é pensar acerca do fenômeno social do capacitismo. O termo foi usado pela primeira vez pela pesquisadora Anahi Mello, na 2ª conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (II CNPLGBT) para se referir a um movimento discriminatório a partir da ideia de que as pessoas com deficiência são inferiores (MELLO, 2019; RÉGIS, 2013).

O capacitismo, segundo Mello (2019), tem origem na compreensão da deficiência enquanto incompletude, o que gera um movimento circular de retroalimentação a partir de discursos e práticas sociais excludentes. Esse conceito tem como premissa a ideia de que corpos deficientes são corporeidades abjetas, que transgridem a ordem social e ultrapassam o limite entre o sagrado e o profano (Mello, 2019). Ele é circunscrito pelo modelo biomédico da deficiência, que coloca o fenômeno da limitação corporal no campo patológico, onde a condição seria uma desvantagem do corpo e não um aspecto da diversidade. Nesse sentido, lembramos de Maior (2017), que aponta a deficiência como uma questão coletiva e da esfera pública, uma vez que todas as pessoas são diferentes e que esse ideal de “normalidade” é uma ficção.

A partir da lógica do capacitismo, Garghetti et al. (2013) destacam que a inclusão na sociedade brasileira apresenta grandes lacunas. Isso porque, segundo os autores, a rejeição, vista desde a antiguidade, é substituída, de maneira geral, pelas atitudes de proteção e filantropia, que prevalecem até hoje. Esse movimento de “ajuda” a pessoas com deficiência é um verdadeiro obstáculo ao ideal da inclusão, que visa o reconhecimento de direitos e acessos, e não de benesses (GARGHETTI et al., 2013). Ou seja, o auxílio a pessoas com deficiência sem garantir a equidade é mais uma tecnologia do capacitismo. Nesse sentido, os autores defendem que, para a inclusão acontecer de forma concreta, alguns elementos precisam ser implementados nas políticas inclusivas, a começar pela educação. Paes, Renk e Simão-Silva (2022) apontaram a inclusão escolar, que no Brasil denomina-se de Educação Especial, como ponto de conflitos nas relações escolares, como estigmatização e outras vulnerabilidades.

Pensando, então, o ambiente escolar e o capacitismo estrutural<sup>1</sup>, a Síndrome de Down (SD) ocupa lugar de destaque, uma vez que a trissomia 21 é a causa mais comum de deficiência intelectual leve a moderada, afetando cerca de 1 a cada 800 nascidos vivos, mas com variação entre os países em decorrência de diferenças na idade materna e triagem pré-natal (NORDSTROM et al., 2020).

A Síndrome de Down é uma desordem genética, associada à presença de parte ou de um cromossomo extra no par cromossômico 21 (KHOSHNOOD et al., 2021). A condição acarreta um grau variável de deficiência intelectual, além de características orofaciais específicas associadas, tais como: braquicefalia, sutura metópica persistente, seios esfenoidais ausentes, seios maxilares hipoplásicos, hipotelorismo ocular, nariz pequeno, achatamento da ponte nasal, prognatismo mandibular relativo, anomalias odontoides, instabilidade atlanto-axial e frouxidão ligamentar congênita (ALMONTE; ESCALANTE; BOCANEIRA, 2021). Arelado ao fenótipo, em geral, pessoas com SD apresentam um alto teor de gordura corporal desde a infância, persistindo até a idade adulta (CAMPOS et al., 2021). A condição atinge todas as etnias, gêneros e classes sociais (FALCÃO et al., 2019). Apesar da alta prevalência em todo o mundo, não é consenso o impacto da Trissomia 21 no dia a dia dos indivíduos com a Síndrome (VIEIRA; CARVALHO, 2018). Há diferenças entre o número e a severidade das comorbidades associadas, não existindo um padrão único da SD (SCHETTINI; RIPER; DUARTE, 2021).

---

<sup>1</sup> Chamamos de capacitismo estrutural o fenômeno social caracterizado pela compreensão da deficiência enquanto algo que falta; herança da cultura greco-romana que contribui de maneira originária no modo de pensar ocidental.

Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo identificar as representações sociais elaboradas no núcleo escolar a partir da perspectiva da educação inclusiva sobre adolescentes com Síndrome de Down. Considerando o capacitismo estrutural e a perspectiva de uma educação voltada para a população com deficiência, este estudo busca possibilitar enxergar a existências de lacunas estruturadoras do fenômeno da inclusão e compreender como o capacitismo opera no ambiente escolar. Dessa forma, é importante frisar que o nosso objeto de pesquisa não é o corpo deficiente, mas os fenômenos sociais de inclusão e exclusão que consideram ineficiente o corpo que “falta algo”.

## Método

Esta pesquisa é um recorte de uma dissertação “Representações sociais do núcleo escolar quanto ao adolescente com Síndrome de Down” (CAVALCANTI, 2020) desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Hebiatria – Determinantes Sociais da Saúde, da Universidade de Pernambuco (UPE). O estudo seguiu as normas estabelecidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, que regulamenta as diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos. O estudo foi registrado sob o número de CAAE: 12398119.7.0000.5207, no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com fundamento teórico das Teorias das Representações Sociais (TRS), que, de acordo com Moscovici (2013), são conhecimentos prévios do senso comum, um conjunto de ideias construídas nas relações sociais cotidianas. Spink (1993) explica que as RS são conhecimentos práticos orientados para a compreensão do contexto social, material e ideativo. Nessa direção, Wachelke e Camargo (2007) destacam que elas são processo e produto elaborados socialmente.

Ao optar por pesquisar a partir do referencial teórico-metodológico das RS dentro de um ambiente escolar, compreendemos que estamos lidando com um micro cenário do ponto de vista estrutural, mas que se torna macro ao pensar os diversos contextos que se atravessam no cenário escolar, como diversidade de geracionalidade, culturalidade, aspectos econômicos, entre tantos outros marcadores sociais.

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública estadual, localizada na Zona Norte da cidade do Recife (PE), cedida e indicada pela Gerência Regional de Educação (GRE Norte). Inicialmente, os pesquisadores foram inseridos ambiente escolar para fazer a observação de práticas e funcionamento do grupo. Só posteriormente, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram realizadas as entrevistas.

A pesquisa foi realizada com 14 pessoas, sendo 7 professores do 8º ano do Ensino Fundamental II e 7 alunos que frequentam a sala de aula com uma aluna de 15 anos, com Síndrome de Down. Para garantir o seu anonimato, a adolescente será chamada de Tessália<sup>2</sup>. Dos 7 alunos participantes, apenas um é do sexo masculino; ele estuda com Tessália há 3 anos nesta escola. Das 6 meninas, apenas uma tem 14 anos e estuda com Tessália há 4 anos — 1 ano em outra escola, onde cursaram o Ensino Fundamental I,

---

2 Tessália é o nome da cidade em que foi encontrada a representação mais antiga de uma pessoa com SD. Os olhos são puxados, o nariz chato e a face arredondada. A escultura encontra-se no Museu de Arqueologia Volos, na cidade de Tessália, na Grécia.

e os outros 3 anos na atual escola. As outras cinco meninas têm 13 anos e estudam com Tessália há 3 anos. Para facilitar a visualização, os alunos estão representados a seguir (Quadro 1).

**Quadro 1 – Dados dos 7 alunos participantes da pesquisa**

Alunos	Sexo	Idade	Tempo que estuda com Tessália
A1	Feminino	14 anos	4 anos
A2	Feminino	13 anos	3 anos
A3	Feminino	13 anos	3 anos
A4	Feminino	13 anos	3 anos
A5	Masculino	13 anos	3 anos
A6	Feminino	13 anos	3 anos
A7	Feminino	13 anos	3 anos

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Quanto aos professores, foram coletados dados de 7 profissionais, 3 professores de sala de aula regular, 1 da sala de recursos, 2 de apoio à aluna com Síndrome de Down e 1 de apoio pedagógico, como elencados na sequência (Quadro 2).

**Quadro 2 – Dados dos 7 professores participantes da pesquisa**

Professores	Sexo	Idade	Função
P1	Feminino	57 anos	Professora de História
P2	Feminino	58 anos	Professora de Português
P3	Masculino	25 anos	Professor de Geografia e artes
P4	Feminino	40 anos	Professora da sala de recursos
P5	Feminino	47 anos	Professora de apoio de ASD
P6	Masculino	31 anos	Professor de Apoio
P7	Feminino	25 anos	Professora Apoio Pedagógico

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

As entrevistas foram realizadas a partir de um questionário que almeja captar informações, crenças, opiniões, abordando questões cotidianas de aspectos práticos, a fim de conhecer as representações sociais da população estudada. Para a produção desse roteiro, os estudos de Silva e Ferreira (2012) e Oliveira (2016) foram basilares. Oliveira (2016) categoriza a entrevista e a análise da seguinte forma: *associação livre de palavras*, em que os participantes exprimem suas ideias e opiniões a partir de um estímulo; *compreensão do grupo no sujeito e do sujeito no grupo*, visão geral da imagem social no indivíduo e no grupo; e *zona silenciosa das representações*, quando o discurso é atravessado por ideias contranormativas.

A análise de dados foi realizada a partir da perspectiva da Análise do Discurso (AD), na qual, segundo Batistella (2020), o discurso é uma comunicação no contexto social e um sistema de regras de produção social. Para a autora, o discurso é uma articulação entre a linguagem e o componente social. Rotta et al. (2018) destacam que a AD é um instrumental

teórico-metodológico que tem como objetivo compreender os sentidos produzidos a partir dos discursos. Nessa modalidade, forma e conteúdo da língua não são separados, uma vez que a língua é compreendida como acontecimento e não apenas como estrutura.

## Resultados e discussão

A coleta de dados, fundamentada nos estudos de Oliveira (2016), foi dividida em dois segmentos, sendo o primeiro relacionado à concretude do fenômeno. Nessa categoria, são abordadas questões práticas que compõem e estruturam as representações sociais. Para isso, os entrevistados foram questionados sobre: *como é para você o aluno com SD? Há diferença entre um aluno com SD e um sem SD?* Na primeira pergunta, muitos professores abordaram que conviver com o aluno com SD, em geral, está relacionado às lições de vida e aprendizado, como pode ser observado nas falas de P4, P5, com destaque para a fala de P3:

P3: [...] é uma caixinha de surpresa; vamos todos os dias aprender a lidar com eles, sempre com coisas novas e diferentes [...].

P4: [...] é um aprendizado diário, sabe? Me faz sair da sala de aula com uma lição de vida todos os dias [...].

P5: [...] é me tornar um ser humano melhor. É aprendizado constante [...].

P6 e P7 compartilharam das respostas ao confrontarem a necessidade de categorizar os indivíduos. Para eles, o aluno deve ser visto como qualquer outra pessoa, sem rótulos da sua deficiência. Já P1 e P2 tiveram o discurso voltado para incapacidade do aluno com SD:

P6: [...] é como qualquer outro ser humano, é assim que temos que olhar para eles, qualquer rótulo é uma forma de segregação [...].

P7: [...] a diferença está no olhar; antes de qualquer diagnóstico, ele é uma pessoa, e entre pessoas somos individuais, mas todos somos exatamente iguais [...].

P1: [...] é um aluno que precisa de acompanhamento especializado, sem isso ele não aprende [...].

P2: [...] ela é muito dispersa, não se interessa, tanto faz ela tá na aula e de repente ela sair da sala e não tem quem faça ela voltar mais, acho que ela não tem condições de um aprendizado completo como deve ser [...] essa inclusão pra mim não existe, sabe, olhando para ela vejo que não vale a pena, não é boa [...].

Os discursos aludem diferentes modos de considerar a deficiência no âmbito da sala de aula. P6 e P7 caminham em uma perspectiva mais atrelada ao Modelo Social da Deficiência (FRANÇA, 2013), trazendo os aspectos da negativa da normalidade, sendo a condição vista como parte da diversidade humana e não como um elemento a ser corrigido ou um traço a ser curado. No contraponto, P1 e P2 demonstram o capacitismo estrutural. Enquanto P1 enfatiza a necessidade de cuidados especializados para a aprendizagem, focando na deficiência como norteadora da experiência de Tessália, P2 denota



a resistência à inclusão, associando características consideradas negativas à deficiência, excluindo a personalidade, traços e individualidade de Tércia. Desse modo, P1 e P2 reproduzem o capacitismo estrutural que atravessa a sociedade.

Sasaki (2010) aponta como um dos obstáculos à inclusão escolar o ceticismo de pais e professores, devido à falta de instrumentos éticos, políticos e administrativos que apoiem esse processo. Por sua vez, Correia (2002) aponta que, dentro da sala de aula, o professor não deve criar expectativas sobre o padrão de resposta dos alunos, já que todos são subjetivamente diferentes, suas respostas e aprendizagem também serão incompatíveis entre si, o que tende a frustrar o professor que espera uma aprendizagem padronizada.

Ainda em relação à pergunta inicial, todos os alunos falaram de igualdade e, sutilmente, de equidade. A fala de A2 pode ser usada para resumir o conteúdo apresentado:

A2: [...] ela é igual a todo mundo, mas precisa de mais cuidado, atenção [...].

A segunda pergunta foi: há diferença entre um aluno com SD e um sem SD? As respostas de alguns professores e alunos foram correspondentes, como nas falas de A5 e P7. Já P1 e P2 expressam, mais uma vez, o capacitismo estrutural, apontando um gargalo importante na educação de pessoas com deficiência, a capacitação:

A5: [...] a única diferença é que ela não entende muito algumas coisas, mas eu vou e tento explicar a ela de outro jeito [...].

P7: [...] é um aluno que exige muito mais de nós professores, a gente tem que ter uma relação muito mais estreita com as famílias deles do que com a dos outros alunos, temos que traçar um plano de desenvolvimento individual muito bem estruturado e para isso temos que conhecer esses alunos muito bem, temos que ser detetives da individualidade deles [...].

P1: [...] a diferença é que os outros meninos não precisam de acompanhamento, já a menina com a síndrome precisa de um professor especializado [...].

P2: [...] eu não tenho competência para saber a diferença entre os alunos, nunca fui treinada, também nunca tive interesse em fazer pós nessa área [...].

Considerando o senso comum na elaboração das representações sociais, as falas de P1 e P2, ao sinalizarem a necessidade de formação e treinamento especializado, mascaram o capacitismo ao associar a deficiência a cuidados especiais. Essa perspectiva caminha numa direção oposta da compreensão da educação enquanto processo individualizado e individualizador. Ou seja, todos os alunos de uma sala de aula necessitam de cuidados especiais, pois, como já apontamos, todos são subjetivamente diferentes. Nessa direção, P4 evidencia os efeitos do capacitismo:

P4: [...] os alunos de inclusão não vêm para escola como qualquer outro aluno, eles lidam com o preconceito e a discriminação o tempo todo; em casa tem famílias que incluem eles na sociedade com naturalidade desde que nasceram. A família de Tércia mesmo é de gente humilde, mas que luta tanto por ela [...] têm outros meninos aqui que a família é mais opressora que a sociedade [...] esses meninos

enfrentam preconceito nos ônibus, na rua, aí chega na escola, o professor trata eles com nojo e desprezo [...] eles são obrigados a passar por vários processos, diariamente, até chegarem na sala para aprender, isso atrapalha tanto [...].

São na família e na escola os primeiros contatos sociais que estruturam psíquica e socialmente o indivíduo, o que reforça a importância da fala de P4, pois tanto a família quanto o professor devem ser, fundamentalmente, apoiadores e incentivadores da alteridade do estudante. Além disso, deve haver uma rede de apoio entre família e escola, a fim de minimizar as vulnerabilidades sociais da pessoa com deficiência (FANTACINI; DIAS, 2015).

No segundo segmento, quanto à potência do fenômeno, os participantes foram questionados:  *você acha que a pessoa com SD, de alguma forma, influencia seu modo de agir em sala de aula? Que influência a pessoa com Síndrome de Down exerce em sala de aula? Como ensinar (estudar com) alguém com SD muda você de alguma forma? Algo te preocupa ou incomoda com relação ao aluno com SD?*  Na primeira pergunta, as respostas de todos os professores foram voltadas para a preparação de atividades que alcancem o aprendizado de Tessália, com exceção das falas de P1 e P2, que denotam preconceitos e discriminações:

P1: [...] nunca dei aula sozinha a um aluno assim. Sempre tem um professor que fica com ela, não é minha responsabilidade, então não me muda em nada [...].

P2: [...] às vezes sim, eu fico me vigiando para não falar algo que ofenda ela [...].

O discurso de P1 retrata um elemento de preconceito e discriminação. Apesar de ser professora regular de história do 8º ano, turma de Tessália, não considera que tenha ensinado a ela, pois atribui essa responsabilidade ao professor de apoio. Já P3 fala da necessidade de adaptar o conteúdo e explicita o capacitismo ao associar o potencial de aprendizagem à existência da deficiência.

P3: [...] procuro pensar nas minhas aulas para todos os alunos, eu sempre trago algo adaptado para ela também. Jamais vou esperar que ela aprenda da mesma forma que outro aluno sem deficiência, eu não posso cobrar isso dela e nem de mim [...].

Nessa perspectiva, convém lembrar da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elemento da teoria da aprendizagem desenvolvida por Vygotsky, que aponta como um dos fatores para a aprendizagem a existência de algo instigante, que desperte o interesse singular do aluno (VYGOTSKY et al., 2008). Além disso, os autores ainda acreditam no desenvolvimento cognitivo a partir das relações sociais, proporcionando novas experiências e conseqüentemente, novos conhecimentos. Desse modo, o professor é um mediador da ZDP em sala de aula, mas seu objetivo é conduzir o aluno para o conhecimento real, que é quando ele consegue realizar suas atividades de forma independente, sem auxílio profissional. A partir dessa perspectiva, o educador ainda tem que estar atento às necessidades individuais (VYGOTSKY et al., 2008).

Já os pares escolares novamente tiveram respostas compatíveis entre si, a exemplo de A1 e A2:



A1: [...] ela me motiva a ser melhor e tratar as pessoas melhor [...].

A2: [...] acho que a gente aprende que temos que respeitar as diferenças [...].

Os professores e os alunos responderam a segunda e terceira perguntas: *Que influência a pessoa com Síndrome de Down exerce em sala de aula? Como ensinar (estudar com) alguém com SD muda você de alguma forma?* em conformidade entre si. Com exceção de P1, que se eximiu da responsabilidade de lecionar para Tessália. Alguns exemplos das respostas às duas perguntas:

P5: [...] ela me influencia a ter mais respeito e a perceber que ela tem um lugar na escola, na sala de aula [...].

P2: [...] acho que eles mostram também que têm um espaço na escola para eles e que temos que respeitar [...].

P3: [...] ela me ensina a ser um professor melhor [...].

A2: [...] acho que a gente aprende que tem que respeitar as diferenças [...].

A6: [...] o pessoal lá da sala tira onda com muita gente, mas acho que com ela é menos, bem pouquinho [...].

Todos, estudantes e professores acreditam que Tessália influencia os outros a terem mais respeito, bem como torna, de alguma, forma a vida deles melhor. A fala de A6 expressa que Tessália tem construído seu espaço a ponto dos colegas não praticarem *bullying* no ambiente escolar. As últimas perguntas foram: *Algo te preocupa com relação ao aluno com SD? Algo te incomoda com relação ao aluno com SD?* Alunos e professores preocuparam-se com Tessália fora do ambiente escolar.

P2: [...] a saída da escola, como vai ser a vida adulta? E no mercado de trabalho? Acho que ela tá tão longe dessas coisas. Sei que tem casos de alguns que conseguem ter uma formação, uma profissão, mas acho que o grau deles deve ser menor, deve comprometer menos, não sei [...].

P4: [...] a continuidade da aceitação, de como vai ser lá fora? Tessália tem chance de crescer muito ainda, vejo muito potencial nela, mas e os outros vê isso ou vão reprimi-la? Isso me angustia muito [...].

A2: [...] me preocupo como os outros podem tratar ela, gente de outras salas e na rua mesmo, alguém pode olhar pra ela com maldade e querer fazer ou dizer coisas ruins, tipo preconceito [...].

A4: [...] se os outros vão tratar ela bem igual a gente trata [...].

A6: [...] tenho não, só medo que alguém não entenda ela e trate mal, porque ela é igual a gente, mas a gente não pode olhar normal, tem que olhar diferente, mas normal (risos) [...].

P2, embora se preocupe com Tessália fora do ambiente escolar, apresenta representações sociais negativas quanto à inclusão. O que difere a fala de P2 das outras falas é que a preocupação é por não acreditar que Tessália possa desenvolver-se a ponto de ter uma qualificação no mercado de trabalho. O ceticismo criticado por Fonseca e o ensinamento quantitativo e enquadrado condenado por Vygotsky estão presentes nas representações de P2 (FONSECA, 2002; VYGOTSKY et al., 2008).

As falas de P4, A2, A4 e A6 expressam o cuidado e preocupação com a vida de Tessália fora da escola, explicitam medo do preconceito, da não aceitação e dificuldade de socialização, já que as pessoas com deficiência encaram a segregação social, têm dificuldade de desenvolver suas identidades, o que acarreta, muitas vezes, na perda da autonomia na vida adulta. Além disso, A6 compreende que Tessália deve ser vista com igualdade, mas entende que ela tem necessidades diferentes das pessoas sem deficiência. Dessa forma, A6 sugere que o ideal é que essas pessoas sejam vistas com equidade (MAGALHÃES, 2010). Todos os participantes da pesquisa disseram que nada os incomoda na pessoa com SD.

## Considerações finais

Ao refletir sobre o processo de inclusão, é imperativo pensar no âmbito do capacitismo estrutural, que tem como premissa a estigmatização de corpos diferentes, transformando-os em corpos abjetos. Cabe aqui destacar que, apesar do cenário micropolítico desta pesquisa, o nosso referencial teórico-metodológico se dá em um contexto amplo. Ou seja, ao decidir conhecer as representações sociais de um núcleo escolar, tomamos como ponto de partida que as RS manifestadas em nossos entrevistados se dão a partir de um contexto muito mais amplo. Toda representação é do âmbito coletivo, daquilo que se aprende socialmente. Logo, é um recorte mais amplo. Assim, em uma sociedade marcada pelo viés capacitista, refletir sobre a inclusão é abrir novos caminhos para a construção de políticas que saiam do papel e ganhem espaço no cotidiano das pessoas.

Fazendo um recorte de um ambiente cuja premissa é prover a educação, esta pesquisa revelou distintas representações sociais elaboradas dentro do núcleo escolar. Identificamos dois movimentos: 1) as representações sociais negativas, muitas vezes expressas de forma velada, às quais tivemos acesso por meio da Zona Silenciosa das Representações; 2) o bom convívio e a construção de representações positivas, elaboradas a partir da perspectiva da convivência com a adolescente.

Os discursos elaborados pelo núcleo escolar indicam um longo caminho a ser percorrido para a concretização da inclusão como um dispositivo ético e político de garantia de direitos. Nesse sentido, este estudo aponta para a possibilidade de consolidação do Modelo Social da Deficiência. Ou seja, a deficiência não deve ser compreendida como sinônimo de limitação, mas, sobretudo, como uma expressão da diversidade humana. Os resultados indicam que entender a deficiência como falta contribui para práticas de exclusão e violência.

No que tange aos processos de ensino-aprendizagem, esta pesquisa evidencia que o estímulo e a descrença em relação às pessoas com deficiência são fundamentados principalmente na percepção dos outros (professores, colegas de classe, funcionários da escola), sem que as dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência sirvam como justificativa para a descrença ou discriminação.

Aqui, faz-se importante pontuar a noção de equidade enquanto elemento basilar para a construção das políticas inclusivas. De maneira geral, a equidade considera as diferenças entre as pessoas e não as limitações. Assim, sugere-se, a partir dos achados desta pesquisa, que sejam realizados estudos de intervenção em educação para a desconstrução de representações negativas, bem como a elaboração de novas ideias e imagens sobre as pessoas com deficiência. Além disso, a aplicação de pesquisa de natureza semelhante, considerando outros locais e espaços de interação humana, pode fornecer subsídios para o delineamento de ações macro de políticas inclusivas para além dos núcleos escolares.

Outrossim, esta pesquisa abre caminhos para outros estudos-intervenção de orientação educativa nos ambientes escolares, com o objetivo de promover a compreensão do modelo social da deficiência e de desenvolver ações mais eficazes para enfrentar e coibir o capacitismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMONTE, U. O. R.; ESCALANTE, M. A. C.; BOCANEGRA, C. A. D. Retraso de la erupción dental en el síndrome de Down: evaluación crítica de la evidencia. **Odontol. Sanmarquina**, v. 24, n. 1, p. 45-51, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15381/os.v24i1.18158>>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- BATISTELLA, C. E. C. A. A noção de discurso na pesquisa em saúde coletiva: de recurso metodológico à abordagem teórica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00266>>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- CAMPOS, R. G. et al. Estimation of fat mass by anthropometric indicators in young people with Down syndrome. **Nutrición Hospitalaria**, v. 13, v. 38, n. 5, p. 1040-1046, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.20960/nh.03524>>. Acesso em: 10 mai. 2021.
- CAVALCANTI, A.C.S. **Representações sociais do núcleo escolar quanto ao adolescente com Síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Hebiatria). Faculdade de Odontologia de Pernambuco da Universidade de Pernambuco. Recife, p.92, 2020.
- CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 2002.
- FALCÃO, A. C. S. L. A. et al. Síndrome de Down: abordagem odontopediátrica na fase oral. **Rev. Odontol.**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 57-67, 2019. Disponível em: <[https://doi.org/10.26843/ro\\_unicidv3112019p57-67](https://doi.org/10.26843/ro_unicidv3112019p57-67)>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382115000100005>>. Acesso em: 07 mai. 2021.
- FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. **Educación, Desarrollo y Diversidad**, v. 5, n. 1, p. 7-28, 2002. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6409729>>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>>. Acesso em: 07 mai. 2021.
- GARGHETTI, F. et al. Breve história da Deficiência Intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 10, p. 101-116, 2013. Disponível em: <<https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-da-defici%C3%Aancia-intelectual.-1.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2021.
- GESSER, M. et al. Psicologia e os estudos sobre deficiência: uma breve introdução. In: Gesser, Marivete et al. **Psicologia e pessoas com deficiências**. Florianópolis: Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina - CRP-12: Tribo da Ilha, 2019.
- KHOSHNOOD, M. et al. Post-infectious inflammatory syndrome associated with SARS-CoV-2 in a paediatric patient with Down syndrome, **BMJ Case Report**, v. 14, n. 4, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1136/bcr-2020-240490>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

- LISBOA, M. F. D. L. S. A deficiência e o preconceito: uma visão histórica e atual sobre a pessoa com deficiência. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 42, 2020. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2245>>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- LUZ NETO, R. G. da et al. “Corporeidades insurgentes: decolonizando corpos e “Deficiências””, **International Journal of Development Research**, v.12, n. 08, 2022. Disponível em: <<https://www.journalijdr.com/corporeidades-insurgentes-decolonizando-corpos-e-defici%C3%AAsncias>>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- MAGALHÃES, C. M. S. P. B. **Vivências de identidade em adolescentes com trissomia 21**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Especialização em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/732?locale=pt\\_PT](http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/732?locale=pt_PT)>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- MAGNABOSCO, M. de B; SOUZA, L. L. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256147>>. Acesso em: 10 mar. 2021
- MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em; <<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>>. Acesso em: 10 mar. 2021
- MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ijcsc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 mar. 2021
- MELLO, A. G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção as hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, N.; PESSOA, S. C. **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom. p. 125-143, 2019.
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. São Paulo: Vozes, 2013.
- NORDSTROM, M. et al. Nutritional challenges in children and adolescents with Down syndrome. **Lancet Child Adolesc Health**, v. 4, n. 6, p. 455-464, 2020. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(19\)30400-6](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(19)30400-6)>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- NUERNBERG, A. H. Psicologia e Estudos sobre deficiência: história e perspectivas. In: GESSER, M. **Psicologia e pessoas com deficiências**. Florianópolis: Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina. Florianópolis: CRP-12: Tribo da Ilha, 2019.
- OLIVEIRA, M. A. S. G. F. **Representações sociais dos professores de adolescentes com trissomia do 21 em escolas públicas e privadas no município do Recife-PE**. Dissertação (Mestrado em Hebiatria). Pernambuco: Universidade de Pernambuco, 2016. Disponível em: <<http://www.upe.br/posfop/mestradohebiatria/anexos/dissertacoes/2016/2016-MARIANAALVES-DE-SOUZA-GAMA-OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- PAES, S. S. M.; RENK, V. E.; SIMÃO-SILVA, D. P. A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 114, p. 254–273, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902308>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

RÉGIS, H. C. B. **Mulheres com deficiência intelectual e a esterilização involuntária: de quem é esse corpo?** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123020>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Interritórios**, v. 3, n. 5, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.33052/inter.v3i5.234432>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ROTTA, E. I. G. L. et al. Análise do discurso da “segurança” na área da saúde: uma crítica ao trabalhador como vigilante de si. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, n. 3, p. 1361–1380, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-solo0138>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Amazonas: Wva, 2010.

SCHETTINI, D. L. C.; RIPER M., L. V.; DUARTE E. D. Apreciação familiar acerca do diagnóstico de síndrome de Down. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 29, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/mjHCTyYzw8sLsSfJJqdzfvQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SILVA, R. C.; FERREIRA, M. A. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Escola Anna Nery**, v. 16, n. 3, p. 607-612, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1414-81452012000300026>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017>>. Acesso em: 12 mar. 2021

VIEIRA, C; CARVALHO, C. Trissomia 21 na adultícia: o sucesso à luz da qualidade de vida. **Revista Educação Inclusiva**, v. 2, n. 1, p.7-21, 2018. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REIN/article/view/4319>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. et al. **A formação social da mente e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interam. J. Psychol.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 mar. 2021.



**Resumo** Em uma sociedade atravessada pelos ideais capacitistas, as pessoas com alguma deficiência enfrentam o desafio de confrontar estruturas consolidadas para se inserirem socialmente. Esse modo de funcionar afasta os “corpos deficientes” do acesso a serviços e da participação da comunidade, subalternizados sob a classificação de pessoas especiais. Esta pesquisa tem como objetivo conhecer as representações sociais de professores e alunos pares de adolescentes com Síndrome de Down em uma escola pública do Recife-PE. Trata-se de um estudo qualitativo, que utiliza a Teoria das Representações Sociais, que são conhecimentos prévios do senso comum – um conjunto de ideias construídas nas relações sociais cotidianas. A coleta foi realizada a partir de observação participante e entrevista semiestruturada com professores e colegas de classe de uma adolescente com Síndrome de Down. Os resultados desvelam representações marcadas por ideias capacitistas, o que demarca um longo caminho para a consolidação da inclusão na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** adolescência, capacitismo, inclusão social, **Síndrome de Down**.

**Adolescencia, capacitismo y escuela:  
apuntes sobre las representaciones sociales del Síndrome de Down**

**Resumen** En una sociedad atravesada por ideales de empoderamiento, las personas con discapacidad enfrentan el desafío de confrontar estructuras consolidadas para insertarse socialmente. Esta forma de trabajo aleja a los “cuerpos discapacitados” del acceso a los servicios y la participación en la comunidad, subordinados bajo la clasificación de personas especiales. Esta investigación tiene como objetivo comprender las representaciones sociales de profesores y alumnos que son pares de adolescentes con Síndrome de Down en una escuela pública en Recife-PE. Se trata de un estudio cualitativo, que utiliza la Teoría de las Representaciones Sociales, que son conocimientos previos del sentido común - un conjunto de ideas construidas en las relaciones sociales cotidianas. La recolección de datos se realizó a partir de la observación participante y entrevistas semiestructuradas a docentes y siete compañeros de clase de un adolescente con Síndrome de Down. Los resultados revelan representaciones marcadas por ideas capacitistas, lo que marca un largo camino hacia la consolidación de la inclusión en la sociedad brasileña.

**Palabras-llave:** adolescencia, capacitismo, Inclusión social, Síndrome de Down.

**Adolescence, capacitism and school:  
notes on the social representations of Down Syndrome**

**Abstract** In a society traversed by empowering ideals, people with disabilities face the challenge of confronting consolidated structures to insert themselves socially. This way of working keeps “disabled bodies” away from access to services and participation in the community, subordinated under the classification of special people. This research aims to understand the social representations of teachers and students who are peers of adolescents with Down Syndrome in a public school in Recife-PE. This is a qualitative study that uses the Theory of Social Representations, which are prior knowledge of common sense - a set of ideas built in everyday social relations. Data collection was carried out based on participant observation and semi-structured interviews with teachers and seven classmates of an adolescent with Down Syndrome. The results reveal representations marked by capacitist ideas, which demonstrate a long path towards the consolidation of inclusion in Brazilian society.

**Keywords:** adolescence, capacitism, social inclusion, down syndrome.

**DATA DE RECEBIMENTO:** 12/01/2023

**DATA DE APROVAÇÃO:** 28/05/2024



**Rui Gonçalves da Luz Neto**

Psicólogo, Mestre em Hebiatria - Determinantes da Saúde do Adolescente pela Universidade de Pernambuco (UPE), Doutorando em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco.

E-mail: [ruigoncalves.pe@gmail.com](mailto:ruigoncalves.pe@gmail.com)



**Caio César da Paz Santos**

Psicólogo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestre e Doutorando em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap).

E-mail: [caiocpaz@gmail.com](mailto:caiocpaz@gmail.com)



**Anna Carolina Silva Cavalcanti**

Psicóloga, Mestre em Hebiatria – Determinantes Sociais da Saúde da Faculdade de Odontologia da Universidade de Pernambuco.

E-mail: [annacscavalcanti@gmail.com](mailto:annacscavalcanti@gmail.com)



**Mônica Vilela Heimer**

Odontóloga, Docente do Programa de Pós-Graduação em Hebiatria – Determinantes da Saúde do Adolescente.

E-mail: [monica.heimer@upe.br](mailto:monica.heimer@upe.br)



**Sandra Conceição Maria Vieira**

Odontóloga, Docente do Programa de Pós-Graduação em Hebiatria – Determinantes da Saúde do Adolescente.

E-mail: [Sandra.vieira@upe.br](mailto:Sandra.vieira@upe.br)