

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SER NEGRA COM DEFICIÊNCIA POR ESTUDANTES NEGRAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nathália Araújo de Sá

Universidade Estácio de Sá - Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu – RJ

Rita de Cássia Pereira LIMA

Universidade Estácio de Sá

Resumo

A pesquisa teve como objetivo investigar representações sociais de ser negra com deficiência por estudantes negras com deficiência na escola. A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi tomada como referencial teórico-metodológico do estudo. Participaram sete estudantes, meninas matriculadas no Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa teve natureza qualitativa, e a geração de dados foi realizada com uso do Teste da Boneca 1 e 2. No primeiro, duas bonecas, uma preta e outra branca, foram colocadas diante de cada estudante, para que respondessem a algumas questões. No segundo também foram utilizadas duas bonecas, uma preta e outra branca, no entanto a branca com amputação da perna direita acima do joelho e utilizando muletas. As conversas, feitas individualmente, foram registradas por meio de videografia e analisadas com apoio da análise microgenética, baseada em referencial vygotskyano. Os resultados permitiram propor, como hipótese interpretativa, um modelo figurativo da representação social de “ser negra com deficiência” que se objetivou na imagem de “ser feia”, associada a “cabelo ruim”, “má” e “diferente”. Além de expor a experiência do racismo estrutural vivenciado pelas participantes, a pesquisa mostrou que a ausência dessas discussões no contexto escolar dificulta a inclusão e a construção da identidade negra com deficiência por elas.

Palavras-Chave: Estudantes; Negra; Deficiência; Interseccionalidade; Representações sociais.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF BEING BLACK WITH DISABILITIES BY BLACK STUDENTS WITH DISABILITIES IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

The research aimed to investigate social representations of being black with disabilities by black students with disabilities at school. The Social Representations Theory (SRT) was taken as the theoretical-methodological framework of the study. Seven students participated, girls enrolled in elementary school of a public school in the state of Rio de Janeiro. The research had a qualitative nature and data generation was performed using the Doll Test 1 and 2. In the first, two dolls, one black and one white, were placed before each student, to answer some questions. In the second two dolls were also used, one black and one white, however the white with amputation of the right leg above the knee and using crutches. The conversations, made individually, were recorded through videography and analyzed with the support of microgenetic analysis, based on vygotskian reference. The results allowed us to propose, as an interpretative hypothesis, a figurative model of the social representation of "being black with disability" that aimed at the image of "being ugly", associated with "bad hair", "bad" and "different". In addition to exposing the experience of structural racism experienced by the participants, the research showed that the absence of these discussions in the school context hinders the inclusion and construction of black identity with disabilities by them.

Keywords: Students; Black; Deficiency; Intersectionality; Social representations.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE SER NEGRA CON DISCAPACIDAD POR ESTUDIANTES NEGROS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA

Resumen

La investigación tuvo como objetivo investigar representaciones sociales de ser negra con discapacidad por estudiantes negros con discapacidad en la escuela. La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) fue tomada como referencial teórico-metodológico del estudio. Participaron siete estudiantes, niñas matriculadas en la Enseñanza Fundamental de una escuela pública municipal del estado de Río de Janeiro. La investigación tuvo naturaleza cualitativa y la generación de datos fue realizada con el uso del Test de la Muñeca 1 y 2. En el primero, dos muñecas, una negra y otra blanca, fueron colocadas delante de cada estudiante, para que respondieran a algunas preguntas. En el segundo también se utilizaron dos muñecas, una negra y otra blanca, sin embargo la blanca con amputación de la pierna derecha por encima de la rodilla y utilizando muletas. Las conversaciones, hechas individualmente, fueron registradas por medio de videografía y analizadas con apoyo del análisis microgenético, basado en referencial vygotskyano. Los resultados permitieron proponer, como hipótesis interpretativa, un modelo figurativo de la representación social de "ser negra con discapacidad" que se objetivó en la imagen de "ser fea", asociada a "pelo malo", "mala" y "diferente". Además de exponer la experiencia del racismo estructural experimentado por las participantes, la investigación mostró que la ausencia de esas discusiones en el contexto escolar dificulta la inclusión y la construcción de la identidad negra con discapacidad por ellas.

Palabras-clave: *Estudiantes; Negro; Deficiencia; Interseccionalidad; Representaciones Sociales*

INTRODUÇÃO

Esse estudo deriva de uma pesquisa maior que investigou representações sociais de ser negro com deficiência por estudantes negros com deficiência e suas famílias, no Ensino Fundamental. Neste recorte serão privilegiadas as representações sociais de ser negra com deficiência por estudantes negras com deficiência, no segmento mencionado. A pesquisa se insere na interseccionalidade de dois marcadores sociais da diferença, ser negro e com deficiência, considerando-se, sobretudo, a historicidade de ser negro a partir das relações étnico-raciais no Brasil, relacionando-a com o fenômeno da produção da deficiência.

As atenções nesse campo da Educação Especial no Brasil mostram produções acadêmicas centradas no modelo médico, ou biomédico, sendo este último mais centrado na cura e no padrão de normalidade e ajustamento da pessoa com deficiência, dentro do contexto de uma sociedade capitalista industrial, individualista e baseada em noções de capacidade (Piccolo, 2015).

Segundo Bridi (2011) e Silva (2012), no Brasil esse debate sobre o modelo médico e o modelo social para se explicar a deficiência foi mais acentuado em meados dos anos de 1980. Esses dois modelos coexistiram no debate acadêmico, contudo com maior ênfase em discussões centradas no modelo médico para formulação de atendimento educacional, com repercussões na elaboração de diretrizes para Educação Especial.

De acordo com Mendes (2015), os estudos acadêmicos realizados no Brasil sobre a Educação Especial indicam que o modelo médico, focalizado na etiologia da deficiência, relacionado a causas como lesão, doença, questão física ou biológica, ainda tem bastante destaque na produção brasileira. No entanto, segundo Almeida e Araújo

(2020), esse modelo se coloca em contraposição à inter-relação entre as desigualdades sociais e as estruturas de opressão sobre determinados grupos minoritários, sobretudo em países periféricos, como no caso brasileiro, onde a maioria da população, em especial a população negra, tem dificuldade de acesso a direitos sociais básicos como saúde, moradia, saneamento básico, emprego e renda.

No que se refere às desigualdades sociais e acesso a serviços de saúde, saneamento básico, emprego e renda, e à produção da deficiência na população negra, Neri (2003) mostrou elementos relevantes por tratar do recorte de cor/raça e deficiência. O autor expôs as possibilidades de uma pessoa ou grupo adquirir a deficiência, observando que pessoas negras tem 09% a mais de chances de se tornarem com deficiência e 03% a mais desta resultar em incapacidades, se comparadas ao grupo de pessoas brancas com a mesma idade, gênero e renda similar. Segundo o autor, isto pode ser reflexo de menor acesso e consumo de serviços de saúde pelo extrato da população negra na sociedade brasileira, bem como mais exposição à violência e acidentes, em particular durante a juventude.

Mais recentemente houve uma mudança conceitual sobre a deficiência estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, que passou a compreender a deficiência a partir do modelo biopsicossocial. Esta Convenção, e seu Protocolo Facultativo, foram ratificados no Brasil pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. Esse parâmetro de avaliação encontra-se também na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

Nessa nova abordagem, utiliza-se como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS), no âmbito da avaliação biopsicossocial. Dessa maneira, a deficiência é compreendida como resultado das

limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual está inserida.

A percepção sobre a deficiência em sujeitos não brancos pode vincular-se a valores e crenças relacionados à subalternização dos corpos negros, consubstanciados por uma lógica colonial que estrutura e organiza a sociedade brasileira, pautada pelo racismo institucional e estrutural direcionado a este grupo social (SANTOS, 2005). O debate interseccional, portanto, se torna necessário, visto que o fator cor/raça e a deficiência refletem posições de poder e identidades que podem legitimar a identidade da branquitude em detrimento de outra identidade, ser negro, e o ser normal em detrimento da diversidade.

Diante desse debate, o estudo aqui apresentado privilegiou escutar estudantes do Ensino Fundamental, negras e deficientes, de uma escola de um município do estado do Rio de Janeiro, tendo como fundamento a Teoria das Representações Sociais (TRS). Ao buscar compreender o lugar das sobreposições desses marcadores sociais da diferença, “ser negra” e “deficiente”, considerando como elemento de análise essas duas categorias cruzadas, apresenta-se como objetivo investigar representações sociais de ser negra com deficiência por estudantes negras com deficiência na escola.

O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De acordo com Moscovici (2012, p. 26), uma representação é composta de “figuras e de expressões socializadas” e “recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns” nas interações sociais entre os indivíduos e grupos. Segundo o autor, “as representações sociais são quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do Encontro no universo cotidiano” e nas interações sociais que ocorrem neste espaço (Moscovici, 2012, p. 39). Como afirma Jodelet (2001, p. 18), as representações sociais “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas” que expressam valores da sociedade.

A abordagem interseccional fundamentada na crítica de duas categorias cruzadas é relevante, portanto, para compreender “onde se encontram os fenômenos familiares de julgamentos sociais e raciais, de estereótipos, de crenças [...]” (MOSCOVICI, 1984, p. 7), que moldam a experiência de ser negra com deficiência no contexto escolar. Moscovici (2012) parte de indagações essenciais ao propor a Teoria das Representações Sociais (TRS): como o homem constitui sua realidade? A partir de quais parâmetros os sujeitos/grupos sociais expressam representações para agir e se comunicarem? Como “nomeiam as trocas de mensagens linguísticas e não linguísticas (imagens, gestos, etc.) entre os sujeitos e grupos”? (Moscovici, 1984, p. 7).

As representações sociais envolvem a compreensão do contexto psicossocial em que são elaborados os significados compartilhados por sujeitos/grupos sobre objetos do seu interesse, no caso desse estudo, “ser negra com deficiência”. Para Moscovici (2003, p. 35), “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura”. Segundo o autor, “nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura”. Assim,

Uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. Enfim, ela produz e determina os comportamentos, já que define a natureza dos *stimuli* que nos cercam e nos provocam, e a significação das respostas que lhes damos (Moscovici, 2012, p. 27).

Dessa maneira, os sujeitos ou grupos podem elaborar uma representação advinda de experiências concretas relacionadas a fenômenos sociais.

Crenças e opiniões de um grupo específico, sobre objetos específicos, expressam posições no espaço social. Ao dar destaque para os processos de comunicação e disseminação de informações pelos grupos, que são responsáveis pelo surgimento de representações de um determinado objeto, Moscovici (2012, p. 46) expõe elementos que possibilitam a compreensão das representações e dos comportamentos a ela associados, integrando-as a uma “rede de relações na qual está ligado o objeto,

fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes”.

Moscovici (2003, p. 72) faz referência a dois processos na formação das representações: a ancoragem e a objetivação. O primeiro consiste em dar nome, inserir o objeto em categorias prévias e dar significados dentro do contexto social e cultural; já a objetivação implica tornar visível, quase que concreto, aquilo que é abstrato. Ela está associada à formação de um modelo, ou núcleo figurativo, que nada mais é que “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”. É dentro dessa dimensão imagética que buscaremos compreender as representações sociais “ser negra com deficiência” por estudantes do Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa foi a opção desse estudo, visto que possibilita, por meio do processo de escuta e observação, bem como da fala e da comunicabilidade, a compreensão do tema pesquisado pelos participantes. Como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999), estudos dessa natureza levam em conta que os sujeitos da pesquisa falam e se comunicam sobre suas experiências, vivências, sentimentos e valores a partir do espectro social que lhes é apresentado.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa apresenta preocupação com o contexto, contando com interesse sobretudo no processo, e não simplesmente nos resultados apresentados. Os dados tendem a ser analisados de maneira indutiva, e o significado que as pessoas atribuem às suas vivências tem grande importância na análise do pesquisador.

O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental de um município do estado do Rio de Janeiro, com sete meninas negras com deficiência matriculadas do 1º. ao 5º ano. Entre elas podem ser encontradas deficiências diversas, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID): Hidrocefalia Obstrutiva; Deficiência Intelectual Leve; Deficiência

Intelectual Moderada; Transtorno Opositor Desafiador (TOD); Síndrome de Down; Síndrome de supercrescimento congênito ou pós-natal, que afeta com maior frequência a altura e a circunferência occipitofrontal, com desenvolvimento motor e cognitivo atrasados. O projeto foi submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com número de CAAE 56884622.7.0000.5284 e aprovado com o seguinte número de parecer: 5.436.969.

Como recurso metodológico utilizou-se o Teste da Boneca, desenvolvido pelos psicólogos norte-americanos Kenneth Clark e Mamie Clark, em 1939. O objetivo do teste foi identificar a assimilação do negro pelos negros dos Estados Unidos, frente à segregação racial das escolas. Com inspiração neste teste, foram apresentadas duas bonecas às participantes, em momentos diferentes. No primeiro (Teste da Boneca 1), duas bonecas, uma branca e outra preta, com mesmo tamanho e roupa, foram dispostas em uma mesa. No segundo (Teste da Boneca 2) foram dispostas uma boneca branca e outra preta, também com mesmo tamanho e roupa, no entanto a branca apresentando deficiência física, com amputação da perna direita acima do joelho e usando muletas. Cada estudante respondeu individualmente a um bloco de questões para cada um dos testes, propostas em roteiro flexível caracterizando uma conversa.

Para análise do material foi adotada a abordagem microgenética, com recurso da técnica de observação através da videografia – filmagem e áudio. Esta abordagem se ocupa da análise das interações do sujeito com o grupo e com o ambiente no qual está inserido. Esse referencial para pesquisas em Educação é inspirado nas obras de Vygotsky (Góes, 2000).

Vygotsky (2003) fez uso da análise genética para compreender a evolução e o desenvolvimento do indivíduo em uma perspectiva que incluiu em sua análise os domínios sócio-históricos como elementos fundamentais para se entender o significado das ações e dos processos mentais, como afirmam Tomio, Schoroeder, Adriano (2017).

A abordagem microgenética, na perspectiva histórico-cultural, atende aos objetivos da análise do material obtido por meio do Teste da Boneca. Meira (1994) afirma que o termo 'micro' remete à observação de minúcias, dos detalhes, já o termo

“genética” focaliza o comportamento dos sujeitos, suas relações com outras pessoas e o ambiente. Vygotsky (2003) pondera que a abordagem microgenética deve associar-se à análise do macrocontexto sociocultural do sujeito. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural do sujeito tem forte relação com o desenvolvimento de sua personalidade e de sua concepção de mundo, dando, assim, sentido para sua relação com o mundo exterior e sua atitude frente ao mundo em que vive. Com base nesta perspectiva, buscou-se compreender as representações sociais de ser negra com deficiência por estudantes do Ensino Fundamental, conforme análise e discussões a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Para o Teste da Boneca 1 e o Teste da Boneca 2 foram propostas as sete questões seguintes, com roteiro flexível que permitiu à pesquisadora fazer a gravação em um ambiente de conversa: 1- Qual boneca é parecida com você?; 2- Com qual boneca você gostaria de brincar?; 3- Qual é a boneca que você acha boa?; 4- Qual boneca você acha má?; 5- Qual é a boneca que você considera mais bonita? Por quê?; 6- Qual boneca você considera mais feia? Por quê?; 7- Se pudesse escolher, qual boneca gostaria de ser? Por quê?. As respostas para cada um dos testes serão comentadas a seguir, e as participantes foram enumeradas de M1 a M7.

Teste da Boneca 1

Para a Questão 1, “Qual boneca é parecida com você?”, M1, M2, M3 e M4 consideraram a boneca branca, e as demais a negra. As falas de M1, M2, M3, M4 sugerem a negação e falta de percepção de si, como pessoas pretas ou pardas, o que, como diria Souza (1983), pode ser uma tentativa de apagar da memória aquilo que elas são. As participantes M1 e M2, por serem pardas, transitam entre a identidade do parecer e do ser, que pessoas pardas experienciam na sociedade brasileira. As participantes M5, M6, M7 se identificam com serem negras.

Na questão “Com qual boneca você gostaria de brincar?”, as participantes M1, M2, M4, M7 apontaram para boneca branca. Essa percepção de construção de afeto e de cuidado em relação ao branco pode ter relação com processos histórico-culturais,

globais e locais que marcaram o corpo branco como frágil, portanto passível de cuidado, de afeto, em contraposição ao corpo negro. A participante M1 aponta para a boneca branca e faz referência a ela no diminutivo, “a branquinha”, mostrando o seu afeto e sentido de pertencimento a essa imagem e ao ideal desejado, ser branco. As participantes M3, M5, M6 apontaram para a boneca preta. Supõe-se que elas se associam a sujeitos passíveis de cuidado, afeto e proteção, o que as aproxima da negritude, mas não sem as contradições que se apresentam para constituição do ser, em específico para meninas e mulheres negras, como já apontado por (hooks, 2010).

Em relação a “Qual boneca você acha boa?”, M1, M3, M4 e M7 apontaram para a boneca branca. Essas concepções atravessam a memória, deixam marcas, produzem olhares de desconfiança, pois esse corpo não pode ocupar os espaços sociais da mesma maneira que a pessoa branca, que é vista como boa em uma sociedade racista e classista (KILOMBA, 2019). As circunstâncias de interdições que pessoas negras vivenciam são resultado de conferir atributos negativos às pessoas negras em relação ao branco. E isto se mantém por meio de relações hierárquicas que conferem poder e autoridade de fala ao branco, por meio do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). As falas das participantes M2, M5 e M6 configuram a construção de imagens de si forjadas na não aceitação de atributos negativos associados às pessoas negras, em especial a resposta de M5, que expressa afeto em relação à boneca preta, o que pode ser compreendido como uma forma de enfrentamento e resistência à ideia de negar às mulheres negras a prerrogativa de cuidado, proteção e carinho (hooks, 2010).

Respondendo à questão “Qual boneca você acha má?”, M1, M3, M4 e M7 apontam para a boneca preta e não se percebem como pertencentes a esse grupo, em especial M1 e M4, que são pardas e podem se sentir mais próximas de serem brancas. As participantes M2 e M6 apontaram para a boneca branca, expressando um movimento de resistência. O que chama a atenção é a resposta da participante M5, quando responde “a branca de cabelo azul, com aqueles dentes de vampiro”. Essa resposta pode evidenciar a percepção de situações de discriminação e racismo que ela pode ter experienciado em interações sociais, em diversos contextos da sua vida, incluindo a escola.

Para a questão “Qual é a boneca que você considera mais bonita? Por quê?”, M1, M2, M3, M4 e M7 responderam de forma inequívoca que é a boneca branca. O atributo da beleza, da norma, do desejo, está sob os domínios da branquitude (SCHUCMAN, 2012). Nesse sentido, ser pertencente a este grupo, considerado como belo, confere a mulheres brancas vantagens em relação a mulheres negras. A participante M5 respondeu “as duas”, se colocando como parte de ambos os grupos que carregam atributos ligados a beleza. No entanto, ao responder sobre o que mudaria em si, responde: o cabelo, e disse: “feia”. Essa contradição perpassa pelo imaginário de mulheres negras, que se veem assombradas pelo fantasma do branco como única possibilidade do ser (hooks, 2013). A participante M6 apontou para a boneca preta, mas preferiu o silêncio na resposta ao “por quê?”. Talvez porque seja difícil constituir as subjetividades da negritude, enquanto possibilidade do ser, dentro de uma sociedade que nega a sua existência de forma visceral e profunda, como aponta (Schucman, 2012).

Em relação à questão “Qual boneca você considera mais feia? Por quê?”, as participantes M1, M2, M3, M4, M6 e M7 responderam a boneca preta. Quando perguntadas do “por quê?” associaram a cor como atributo de feiura. Souza (1983) aponta que o ideal do ego, produto da decantação de experiências positivas, formado a partir de imagens e palavras, representações e afetos, esteve presente, na cultura, como forma de veiculação e propagação da brancura. Em contrapartida, a imagem do sujeito negro esteve interdita dessa possibilidade de representação positiva do ser, a ele foi sonogada e negligenciada a experiência de se ver representado no imaginário social, por meio da cultura, de forma positiva. A participante M5, ao afirmar que a boneca branca é a mais feia, reforça que a sua condição de existência é circunscrita no duplo enfrentamento de reabilitar as suas subjetividades, na constituição do ser em relação ao Outro, e de encontrar formas de enfrentamento para o racismo, como pondera Kilomba (2019).

Por fim, quanto à questão “Se pudesse escolher, qual boneca gostaria de ser? Por quê?”, M1, M2, M3, M4, M6 e M7 apontaram para boneca branca, sinalizando o esfacelamento de sua identidade negra. Essas respostas dão indícios de que as representações das meninas são forjadas em uma esfera de introjeção de inferioridade

e desvalorização do ser negro. As falas da maioria das meninas expressam que a imagem que fazem acerca de si é no viés da negação e, no limite, podem se relacionar à autorrejeição, à angústia e à confusão entre o eu real e o eu imaginado, ser branco, como forma de acesso à humanidade (Kilomba, 2019). Já M5, ao escolher a boneca preta, refere-se a si mesma, colocando-se como pertencente entre a fronteira do eu imaginado e o objeto do ego, enquanto sujeito (Souza, 1983).

Teste da Boneca 2

Em resposta à Questão 1, “Qual boneca é parecida com você?”, a fala de M2 foi a única que mostrou diferença entre um teste e o outro, correspondendo à sua imagem real, que é ser uma menina preta. As respostas das participantes M1, M3 e M4 permaneceram as mesmas do teste anterior, pois escolheram novamente a boneca branca, agora com a deficiência. Cavalleiro (2000) aponta que a construção da identidade negra foi forjada historicamente de visões negativas. No entanto, encontra-se aqui também um elemento de resistência, já que M5, M6, M7 não mudaram as suas

respostas entre um teste e o outro. Em ambos os testes, elas permaneceram com a mesma escolha de a boneca preta ser a mais parecida com elas.

Em relação à Questão 2, “Com qual boneca você gostaria de brincar?”, a participante M1 apresentou resposta diferente em relação ao primeiro teste, agora escolhendo a boneca preta porque, segundo ela, parecia com a cor da família do seu pai. A participante M2, no primeiro teste, respondeu que gostaria de brincar com a boneca branca. No segundo diz que prefere a preta, mas segura a boneca branca para expressar linguagem gestual de afeto. A participante M3 manteve a resposta do teste anterior e escolheu novamente a boneca preta. A participante M4, no primeiro teste, respondeu que gostaria de brincar com a boneca branca e, no segundo, escolhe a boneca preta. Podemos supor que ela considerou o marcador da deficiência da boneca branca e, talvez, seja esse um dos motivos que tenha orientado sua resposta. As participantes M5 e M6 mantiveram a resposta do teste anterior, escolhendo a boneca preta, e M7 escolheu novamente a boneca branca.

Quanto a “Qual é a boneca você acha boa?”, M1 apresentou a mesma resposta do teste anterior, permanecendo com a escolha da boneca branca. O fato de a boneca branca apresentar deficiência física não alterou a sua percepção sobre quem é boa. De acordo com Vygotsky (1984), o ser humano se constitui através de processos de internalização dos modos e códigos sociais. Nesse processo, os sujeitos compartilham aspectos da cultura. A participante M2 apresentou uma resposta diferente do primeiro teste, escolhendo dessa vez a boneca branca como a boa. A participante M3, no primeiro teste escolheu a boneca preta, e no segundo a branca. De acordo com Deschamps e Moliner (2009), a pertença a um dado grupo não contribui para elaboração de uma identidade positiva, a não ser que as características deste grupo sejam identificadas como positivas para o outro grupo. A participante M4 manteve a escolha do teste anterior, escolhendo a boneca branca. As participantes M5 e M6 mantiveram as respostas do teste anterior, escolhendo novamente como a boneca preta. Para Rufino (2018), o confronto a dominações do ser são atitudes adotadas por pessoas negras como forma de desobediência e de orientação de um senso estético e de corporeidade fora do escopo da colonialidade do ser/saber/poder do branco. Talvez seja essa uma das estratégias que as participantes M5 e M6 recorreram para justificarem suas escolhas. A participante M7 manteve a mesma posição do teste anterior e escolheu novamente a boneca branca como a boa.

Em relação a “Qual boneca você acha má?”, a resposta da participante M1 foi diferente no primeiro teste. No segundo, ela escolheu a boneca branca e fez referência direta ao marcador da deficiência. A participante M2, no primeiro teste, respondeu que a boneca branca era má e no segundo que a boneca preta era má. A participante M3, no primeiro teste, respondeu que a boneca preta era má e, no segundo, que era a boneca branca. Essa mudança pode refletir a identificação de um marcador da diferença que consistiu na deficiência da boneca branca. A participante M4 manteve a escolha nos dois testes, com opção pela boneca preta. A participante M5 apontou como má a boneca branca deficiente e M6 manteve a resposta do teste anterior, também com a escolha da boneca branca. A participante M7 manteve a mesma resposta, apontando a boneca preta. Cavalleiro (2000) demonstrou, em seus estudos no contexto brasileiro, que

as crianças negras desde cedo podem sofrer situações de racismo dentro da escola, com a propagação de crenças depreciativas sobre ser negro e ter a cor da pele preta.

Quanto a “Qual é a boneca que você considera mais bonita? Por quê?”, M1 apresentou a mesma resposta do primeiro teste, escolhendo novamente a boneca branca. No entanto, houve diferenças de justificativas. No primeiro ela respondeu que a branca era bonita, sem acrescentar observações. Já no segundo teste, justificou que a boneca branca é bonita porque se parece com a sua prima. A participante M2 manteve a resposta do teste anterior, escolhendo a boneca branca. Nesse segundo teste, ela enfatizou a cor da pele dela para justificar a sua escolha. A participante M3 apresentou resposta diferente entre um teste e o outro. No primeiro escolheu a boneca branca pela cor da pele. Já no segundo teste, escolheu a boneca preta. Talvez a sua escolha esteja associada à identificação do marcador da diferença, a deficiência física da boneca branca. A participante M4 teve a mesma resposta nos dois testes, escolhendo a boneca branca. A deficiência física da boneca branca não foi relevante para M4 mudar de opinião. A participante M5, no primeiro teste, escolheu como bonitas as duas bonecas. Já no segundo teste, a sua escolha foi apenas a boneca preta, justificando ser ela “bonita” e “modelo”. E complementou: “quando eu cresci, eu me vi diferente, as pessoas acham que sou outra pessoa, mas sou eu, a mesma pessoa”. A fala de M5 leva a crer que, mesmo tendo a percepção da diferença associada à cor da pele e do atributo da beleza, ela reafirmou a sua escolha pela boneca preta e reforçou: “sou bonita e normal também”. A participante M6 manteve a mesma resposta nos dois testes, com a escolha da boneca preta. Para Rufino (2018), a capacidade de invenção e de resistência sobre as formas de saber/ser eurocêntrica pode fazer com que o sujeito negro possa performar e se ver a partir de referências de sua própria história e de seu povo. A participante M7 manteve a resposta do teste anterior com a escolha da boneca branca. O marcador da deficiência física não foi percebido como atributo negativo para ela. De acordo com Almeida e Araújo (2020), a depender de qual sujeito carrega o marcador da diferença, as impressões e imagens sobre esse sujeito podem mudar.

Em resposta à questão “Qual boneca você considera mais feia? Por quê?”, a resposta de M1 foi diferente entre um teste e o outro. No segundo teste, ela fez referência direta à deficiência física da boneca branca. Para Deschamps e Moliner

(2009), os estereótipos são simplificações que permitem definir e descrever os membros de um grupo de forma rápida e econômica. Para os autores, o estereótipo social pode ser definido pelas crenças compartilhadas acerca de alguma característica do objeto. A participante M2, no primeiro teste, escolheu como mais feia a boneca preta e justificou sua escolha atribuindo à cor da pele preta da boneca. No segundo teste, ela escolheu como a mais feia a boneca branca. A participante M3 manteve a resposta do teste anterior, escolhendo a boneca preta. Enquanto justificava sua resposta, acariciava a boneca branca. A participante M4, em ambos os testes, respondeu que era boneca preta a mais feia. A deficiência física da boneca branca não fez com que mudasse a sua percepção de quem era a mais feia. A participante M5, em ambos os testes, escolheu como a mais feia a boneca branca. No segundo teste, a participante M6 apresentou uma ambiguidade, pois ao mesmo tempo que escolheu como a mais bonita a boneca preta, na pergunta seguinte, sobre qual boneca seria a feia, escolheu a boneca preta. O que chamou a atenção foi o fato de o marcador da deficiência não ser percebido por ela como um atributo negativo. Para Kilomba (2019), as imagens das pessoas negras e a representação da cor da pele preta como atributo negativo podem representar para as pessoas negras o lugar de inferioridade. A participante M7 manteve a resposta em ambos os testes, com a escolha da boneca preta, justificada pela cor da pele. O fator da deficiência física da boneca branca não foi relevante para M7 mudar a sua escolha.

Por fim, na Questão “Se pudesse escolher, qual boneca gostaria de ser? Por quê?”, M1 manteve a resposta do primeiro teste, com a escolha da boneca branca. A participante M2 manteve a escolha do teste anterior, justificada agora pela falta da perna direita da boneca branca, deficiência que não foi percebida como atributo negativo. Para Davis (2016), as mulheres brancas ocupam um lugar simbólico na sociedade, que lhes confere esse privilégio de cuidado e afeto. Talvez seja por isso que a participante M2 reconheceu nessa boneca branca, com deficiência física, esse lugar de afeto, cuidado e fragilidade. A participante M3 manteve a resposta do teste anterior, com a escolha da boneca branca. A deficiência física da boneca branca não foi mencionada pela participante M3. Para Kilomba (2019), o lugar que o negro ocupa na sociedade pode moldar as subjetividades das pessoas negras. A participante M4, no primeiro teste, escolheu a boneca branca. Já no segundo, escolheu a boneca preta. Talvez tenha percebido o marcador da deficiência e o tenha identificado como atributo negativo. A

participante M5 manteve a resposta do teste anterior, escolhendo a boneca preta. Ela diz que gosta de ser preta porque é “bonita, famosa, elegante, modelo, ser estrela, a fã número 1”. Para Souza (1983), tornar-se negro é reconhecer-se enquanto sujeito a partir de referenciais de sua própria história. E de acordo com hooks (2010), esse sentimento de carinho, afeto e autocuidado para as mulheres negras é um processo de resistência muito importante para atender às suas necessidades emocionais e de preservação de sua subjetividade e existência. Parece que M5 construiu sua subjetividade e percepção de si de maneira positiva e afetuosa. A participante M6 manteve a resposta do teste anterior com a escolha da boneca branca. E M7 manteve a escolha do teste anterior, sendo que a deficiência não alterou a sua percepção de quem gostaria de ser.

O modelo figurativo da representação social de ser negro com deficiência por estudantes negras do Ensino Fundamental – uma hipótese interpretativa

Para a continuidade da análise será retomada a TRS, com maior proximidade da abordagem socio-genética, em que são privilegiados os processos de objetivação e de ancoragem. De acordo com Jodelet (1984), a objetivação ocorre em três fases. Na primeira, há seleção de informações sobre o objeto e uma triagem derivada de fatores culturais e normativos, que lhe confere um caráter próprio. Na segunda, o objeto é matizado à medida que os sujeitos ou grupos se apropriam dele. Por meio desta apropriação se forma o modelo, ou núcleo figurativo, que é a reprodução visível, por meio de uma imagem do que é o objeto. Isso se dá a partir de um componente fortemente imagético, cuja origem é conceitual. Na terceira fase, os elementos que compõem o objeto ganham força própria, e são integrados como entes naturais e quase antropomórficos, tornando-se seres da natureza. Neste estudo haverá destaque para o modelo figurativo, com a ressalva de que, embora ele não seja suficiente para dar conta da complexidade de uma representação social, é essencial para sua formação.

Lima e Campos (2020, p. 6) afirmam que as tessituras que envolvem o modelo figurativo estão para além de uma imagem mental, que confere concretude ao objeto. Ele é também um “signo”, que permite pensar o objeto, atribuir valor e negociar significados que dão sentido à realidade do sujeito ou do grupo. Moscovici (2012, p. 115) assim se expressa quando aborda o modelo figurativo, considerado um esquema

que reproduz o objeto de maneira seletiva: “mutação do abstrato, a impregnação por elementos metafóricos e imagéticos individualizam um momento importante da objetivação: aquele em que o edifício teórico é esquematizado”.

A Figura 1 apresenta, como hipótese interpretativa, um modelo figurativo da representação social de ser negra com deficiência, elaborada pelas estudantes negras com deficiência que participaram do estudo. Embora tenham sido considerados na análise elementos de resistências nas falas das estudantes, o que prevalece no conjunto é uma imagem negativa de ser negra com deficiência, com ênfase na questão da raça.

“Ser feia” organiza o conjunto das falas, associada a “má”, “cabelo ruim” e “diferente”, assim objetivando a representação social de ser negra com deficiência pelas participantes da pesquisa. Ser negra com deficiência se forma com base na lógica social hierarquizada e seletiva que condiciona uma relação de desigualdade entre o ser negro com deficiência e o Outro, ser branco. Mesmo com deficiência, houve preferência pela boneca branca em relação à preta, o que pode acarretar distorções de imagens e fortalecer o sentimento de exclusão, dor e frustração que essas meninas eventualmente experenciam na escola.

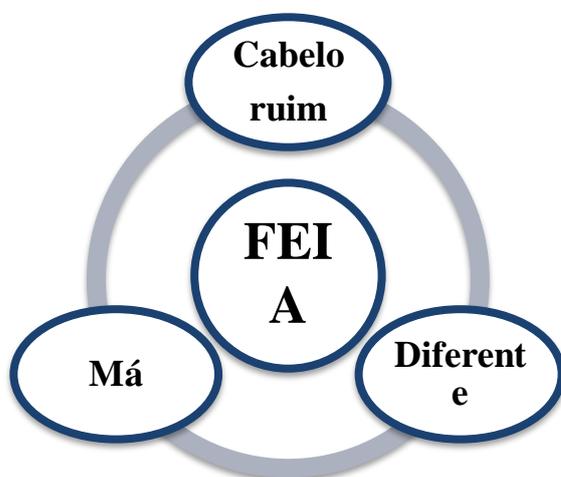


Figura 1 – Núcleo figurativo da representação social de ser negra com deficiência por estudantes negras deficientes do Ensino Fundamental – uma hipótese interpretativa

Fonte: As autoras, pesquisa de campo

Ser uma pessoa negra com deficiência, para as participantes, está atrelado à existência de um processo de negação da textura do cabelo crespo e da estética da negritude como afirmativa de atributos positivos. Para Vygotsky (2003), é o mundo que organiza o sujeito. Portanto, as experiências externas vivenciadas pelo grupo de meninas negras com deficiência na escola são o reflexo da construção histórico-social de mulheres negras na sociedade, no tange à sua estética, à textura do cabelo crespo e à construção da beleza e humanidade. Assim, o modelo figurativo organiza as falas dessas estudantes negras com deficiência, tornando-se, na representação, a tradução imediata real, em uma imagem que permeia uma visão de inferioridade do corpo e da estética negra.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados do estudo mostram que o ocultamento da intersecção de ser negra com deficiência pode gerar, para tematização da Educação Especial e da política de educação inclusiva, como diria Almeida e Araújo (2020), o silenciamento do racismo estrutural e suas implicações para a construção da identidade étnico-racial de grupos minoritários identificados por esses dois marcadores sociais da diferença.

De acordo com Cavalleiro (2000), a construção da identidade negra é atravessada por visões negativas, preconceituosas e historicamente construídas na afirmação do branco como modelo satisfatório e simbolicamente ideal, em contrapartida à imagem do ser negro, tido como inferior. Para a autora, esta tem sido a tônica de sociabilidade que pessoas negras experienciam na sociedade e na escola. Desse modo, as falas das meninas suscitam urgência de discussões sobre a deficiência com interface para a intersecção de cor/raça e, sobretudo, sobre a educação inclusiva.

Defendemos que é preciso abordar, nos estudos sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a intersecção entre ser negro e deficiente a partir das vozes e da escuta de sujeitos negros com deficiência, pois os mecanismos de diferenciação social, hierarquização da cor da pele e o preconceito se diferenciam

quando se trata de sujeitos brancos que não experienciam o racismo associado à deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Philippe Oliveira de; ARAUJO Luana Adriano. DisCrit: **Os limites da interseccionalidade para pensar sobre a pessoa negra com deficiência**. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, v.10, n.2, p. 612-641, ago, 2020.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda-Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 48-52.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.

BRIDI, Fabiane R. S. **Os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 210f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: **Decreto**

Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe.** São Paulo, Boitempo, 2016.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social:** dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural:** Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, abril/2000.

HOOKS, Bell. **Vivendo de amor.** In: Geledes, 2010, s/p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso: mar. de 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

JODELET, Denise. Representation sociale: phénomènes, concepts et théories. In. S. MOSCOVICI (org.) **Psychologie Sociale.** Paris: PUF, 1984, 357-378.

JODELET, Denise. **Um domínio em expansão.** In JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, R.C.P.; CAMPOS, P.H.F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em revista**, 36, e206886|2020, 2022, p. 1-22.

MOSCOVICI, Serge. **Introduction:** Le domaine de la psychologie sociale. In S.

MOSCOVICI (ed), Psychologie Sociale. Paris: PUF, 1984.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NERI, Marcelo. **Retratos da deficiência no Brasil (PPD)**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71 - 88, jan./jun. 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e o poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SILVA, Claudia Lopes da. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vygotsky**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TOMIO, Daniela; SCHROEDER, Edson; ADRIANO, Graciele. A. C. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 28-48, 9 set. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Nathália Araújo de Sá

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (Unesa). Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Gerente de Educação Especial/Inclusiva da Prefeitura do Município de Nova Iguaçu (RJ).

Rita de Cássia Pereira LIMA

Doutora em Ciências da Educação pela *Université René Descartes/Paris V*, França. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

Recebido em 05/janeiro/2024

Aceito em 12/fevereiro/2024