

Representações sobre cri (ação) no ensinar e aprender para a Educação Inclusiva

Ligia Nascimento Conceição¹
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9348-2212>

Maria de Lourdes Soares Ornellas²
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1171-9251>

Resumo

Este artigo é nomeado de *Representações sobre cri (ação) no ensinar e aprender: para a Educação Inclusiva*. É um objeto de pesquisa que nasce do nosso doutoramento já concluído e nesse contexto atual estamos nos debruçando sobre cria (ção) no ensinar e aprender. Os objetivos gerais e específicos foram assim delineados, geral: analisar de que modo que o ato de criação pode contribuir para a efetivação da Educação Inclusiva. Os específicos: a) identificar que aspectos de um processo de formação poderão ser estimuladores do exercício da cria (ação) de profissionais da educação para uma prática educacional inclusiva referente; b) escuta ao professor na sua formação pedagógica de modo a contemplar os processos subjetivos que favorecem a expressão criativa; c) analisar a relevância do processo de apreender as representações sociais de professor sobre a inclusão escolar. É uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os teóricos principais que sustentam o objeto de pesquisa são assim nomeados. Moscovici (1976, 2001, 2015), Sá (1988) na Teoria das Representações Sociais. Em relação à Educação Inclusiva nos referenciamos em: Pessoti (1984). Enquanto, Cria (ção) os autores Martins e Vieira (2013), Ostrower (1977), Cores (2006). A pesquisa está assentada na Teoria das representações sociais articulada no tripé: *locus*, escola estadual da cidade de Salvador e foram selecionados 12 sujeitos professores. A entrevista e o desenho como dispositivos estão presentificados. A análise da colheita deu-se pela Análise do Discurso. As falas gestadas nas entrevistas estão ancoradas em representações em que o processo formativo possibilite aos professores a encontrarem um lugar e posição sobre a cri (ação no ensinar e aprender inclusivo).

Palavras-chave: cria(ção); representações sociais; ensinar e aprender; educação inclusiva.

Abstract

This article is called Representations on Creativity in Teaching and Learning: for Inclusive Education. It is a research object that arises from our already completed doctorate and in this current context we are focusing on creativity in teaching and learning. The general and specific objectives were outlined as follows: general: to analyze how the act of creation can contribute to the implementation of Inclusive Education. The specific objectives: a) to identify which aspects of a training process can stimulate the exercise of creativity by education professionals for an inclusive educational practice; b) to listen to the teacher in their pedagogical training in order to contemplate the subjective processes that favor creative expression; c) to analyze the relevance of the process of understanding the social representations of teachers about school inclusion. This is a qualitative approach research. The main theorists who support the research object are named as follows. Moscovici (1976, 2001, 2015), Sá (1988) in the Theory of Social Representations. In relation to Inclusive Education, we refer to: Pessoti (1984). While, Creation the authors Martins and Vieira (2013), Ostrower (1977), Cores (2006). The research is based on the Theory of Social Representations articulated in the tripod: locus, state school of the city of Salvador and 12 teacher subjects were selected. The interview and the drawing as devices are present. The analysis of the collection was done through Discourse Analysis. The speeches generated in the interviews are anchored in representations in which the formative process allows teachers to find a place and position on the creation in inclusive teaching and learning.

Keywords: creation(s); social representations; teaching and learning; inclusive education.

Citação: CONCEIÇÃO, Ligia Nascimento; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representações sobre cri (ação) no ensinar e aprender para a Educação Inclusiva. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 10, e202510046, 2025. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e202510046>

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Professora substituta na Universidade do Estado da Bahia-UNEB (Campus XIV), Conceição do Coité, Bahia. Brasil. E-mail: ligianconceicao@gmail.com

² Pós-doutorado na Universidade de São Paulo. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Bahia – Brasil – E-mail: ornellas1@terra.com.br



1 Introdução

A escolha do tema Representações sobre cri(ação) no ensinar e aprender: estilo referente para a Educação Inclusiva, remete à apostila que fizemos nesse estudo de apreender as representações sociais de professor sobre a Educação Inclusiva. A pesquisa nos traz um recorte do doutorado já concluído como uma proposta de atualização do estudo sobre a teoria das representações sociais a fim de desvelar como estes processos se constituem e que implicações mostram-se reveladoras na prática docente, e no estudo atual sob o tema cria(ção). A investigação pretende responder ao seguinte problema de pesquisa: de que forma a Cri(ação) contribui para o processo de ensinar aprender na Educação Inclusiva? A construção teórico-epistemológica, tem o alicerce na Teoria das Representações Sociais com um aporte formativo do tema Criação.

A partir dessas razões, inscrevemos a importância desta pesquisa, que intenciona esclarecer o que dizem e sentem os professores no seu *savoir-faire* na sala de aula inclusiva, de que forma as práticas docentes ancoradas na cria(ção) estão subjetivadas e ancoradas nesse saber-fazer docente, tendo em vista que essas representações provocam implicações não apenas na prática docente, mas no ser e estar do aluno com necessidades especiais no cotidiano da sala de aula.

Intencionando atender aos objetivos estabelecidos neste estudo e de dialogar com as questões elencadas, a teorização tornou-se imprescindível para a discussão do objeto de investigação ora apresentado. Por tratar-se de um estudo que tem como eixo estruturante a Teoria das representações sociais amalgamada com o tema cria(ção). O Quadro 1 referencia a teorização e os construtos abordados na pesquisa.

Quadro 1 – Teorias e constructos abordados na pesquisa

Representações Sociais	Moscovici (1978, 2001, 2015); Sá(1988) Andrade (2014), Daniele(2014)
Educação Inclusiva	Pessotti(1984)
Criação	Martins e Vieira (2013), Ostrower (1977), Cores (2006).
Ensinar e Aprender	Guerra(2012), Ostrower (1977),

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nessa perspectiva, delimitamos a pesquisa aqui apresentada dentro da articulação entre a abordagem qualitativa e a Teoria das Representações Sociais para a condução da colheita e análise das falas, discursos e desenhos, cujo cenário e percurso profissional intenciona privilegiar a escuta aos professores acerca do objeto em questão.

A pesquisa será trilhada na égide do tripé: *locus*, (escola estadual da cidade de Salvador , sujeitos de pesquisa: em número de 12, os quais foram selecionados pelo critério do desejo e da experiência profissional de cinco anos e os dispositivos da pesquisa foram aplicadas: a entrevista e desenho. A leitura e escuta da colheita foram realizadas pela via da Análise do Discurso de vertente brasileira e francesa.

Assim sendo, este artigo encontra-se dividido em 04 subitens a saber: item 1 Educação inclusiva: representações sociais ao longo da história, item 2: Representações Sociais: aspectos teóricos conceituais, Item 2.1: Representações sociais de crianças: abordagem teórica em Representações Sociais, Item 3: Criação: estilo para uma Educação Inclusiva e o item 4- as considerações (in) conclusivas.



2 Caminho Metodológico

Este artigo adotou uma abordagem básica de natureza bibliográfica, assentado na literatura especializada. Minayo (1999), afirma que o método qualitativo, na sua dialética, estuda os fenômenos tanto do ponto de vista da dinâmica das relações externas ao sujeito, como também abarca a sua vivência individual, quando atribue significados às representações sociais.

A investigação apresenta caráter exploratório buscando através do arcabouço teórico desvelar os caminhos que conduziram ao fenômeno a ser pesquisado. Sá (1988), chama atenção para o fato de que a pesquisa em representações sociais deve produzir outro tipo de conhecimento sobre esses fenômenos do saber social, e que para fazê-lo precisamos antes transformá-los em objetos reificados pela prática científica.

Contudo, não podemos deixar de pensar que nas pesquisas qualitativas o investigador parte para o campo de pesquisa com algumas “percepções sensibilizadoras”, o que faz parte do reconhecimento de que levamos expectativas para tudo que fazemos. (Macedo, 2009).

Nesse dizer de Macedo (2009), nas pesquisas qualitativas as hipóteses clássicas dão lugar às “percepções sensibilizadoras”, mas de forma cautelosa para que seja preservada a autenticidade do diálogo interpretativo do pesquisador com as realidades a serem estudadas.

A construção de base teórica deste estudo apoiou-se de forma central, nos aportes teóricos Moscovici (1976, 2001, 2015), Andrade (2014), Daniele (2014) na Teoria das Representações Sociais. Em relação à Educação Inclusiva nos referenciamos em: Pessoti (1984). Quanto ao tema criação nos baseamos em Martins e Vieira (2013), Ostrower (1977), Cores (2006). A partir desses referenciais, a pesquisa propõe-se a identificar de que forma a cri(ação) poderá favorecer aos professores ao encontro de expressões subjetivas e criativas no seu cotidiano da sala de aula inclusiva.

O processo de revisão de literatura baseou-se com a formulação da seguinte questão de pesquisa: de que forma a cri(ação) contribui para o processo de ensinar aprender na Educação Inclusiva?

Neste artigo fizemos um recorte bibliográfico sobre o tema criação e a sua contribuição para a Educação Inclusiva. O recorte temporal delimitou-se aos últimos 10 anos, abrangendo publicações apenas em português. Essa delimitação buscou contemplar estudos recentes, que direcionasse a práticas atuais acerca do fenômeno em estudo. A seleção priorizou artigos publicados em periódicos científicos com a utilização dos seguintes descritores: “criação”, “inclusão escolar”, “formação e criação”. Foi realizado busca de artigos em sites que atendessem aos critérios de rigor acadêmico estabelecidos, livros e uma dissertação de mestrado outra de doutorado. Cada artigo selecionado passou por uma leitura atenta e foi analisado com base no objeto de estudo, objetivos do estudo, delineamento metodológico com o intuito de atender de forma inicial a pergunta da pesquisa: qual o lugar e a posição da cri(ação) para a Educação Inclusiva?

3 Educação inclusiva: ao longo da história

No período compreendido entre a Antiguidade e Idade Média, as representações sociais da sociedade sobre as pessoas com deficiência, física, sensorial ou intelectual foram ancoradas em crenças de que esses eram possuidores de alguma força do bem ou do mal, significando que certas deficiências eram consideradas possessões demoníacas e outras divinas (Pessoti, 1984). Dessa forma, ao longo da história a inclusão foi marcada por diversas atrocidades e esses sujeitos tidos como sub-humanos, abandonados ou eliminados, pois tais atitudes foram legitimadas por serem coerentes com os ideais de perfeição desse período da história.



Em que pese o olhar das representações acerca da deficiência, nos séculos XVII e XVIII ainda se aproxima da herança da Idade Média, e as pessoas com deficiência eram internadas em asilos e hospitais gerais, excluídos do convívio social. Foi somente no término do século XVIII e início do século XIX, que as pessoas com deficiência passam a ser vistas como seres humanos, porém, sob uma visão puramente assistencialista, lhes oferecia abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo – respaldado nesse espaço de tempo do discurso da ética cristã, que o deficiente deve ser mantido e cuidado.

Segundo Pessoti (1984), foi em 1801, que o médico francês Philippe Pinel define pela primeira vez a loucura como doença, separando o conceito da deficiência intelectual da doença mental. Afirma este autor que, a educação especial surgiu apenas em 1801 com o médico e reeducador de surdos, Jean Itard. Nessa mesma visão sobre a educabilidade das pessoas com deficiência, em 1812, Eduard Seguin elabora e propõe um método de educação de crianças com deficiência, ao quais ele considera como ‘capazes de perceber as sensações internas e externas, comparar, julgar, desejar, ter atenção e vontade’. Pessoti (1984), destaca ainda o trabalho de Maria Montessori, médica neurologista, que em 1895, defendia a metodologia baseada no potencial criativo da criança, cuja hipótese considera o tratamento dessas crianças mais pedagógico do que médico.

Afirma esse mesmo autor, que anos depois, percebe-se que as crianças não conseguem acompanhar as classes, associando o fracasso escolar a uma incapacidade intelectual daí a criação de classes especiais. Retrata que no séc. XX a deficiência intelectual ainda é assustadora e presencia-se uma tendência à segregação e marginalização das pessoas com deficiência. Nesse contexto, o movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, estudando e aprendendo juntos sem discriminação.

No Brasil, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea sob a perspectiva da superação da lógica da exclusão. (MEC/SEESP,2007). Nesse sentido, a inclusão escolar passa a ser repensada, reconhecendo-se que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino nas esferas federal, estadual e municipal evidenciam a necessidade de se desvelar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. Verifica-se, portanto, uma caminhada histórica delineada por marcos filosóficos, políticos e sociais em prol de uma sociedade menos excludente, que gradativamente vem caminhando rumo a alguns avanços.

Em relação as políticas públicas de inclusão sob a perspectiva da educação inclusiva, temos enfrentado dificuldades tanto na inclusão de pessoas com deficiência e na formação de professores para a educação inclusiva, bem como a implementação das salas de recursos multifuncionais visando a oferecer atendimento educacional especializado. Nessa perspectiva, resgatamos o pensamento de Eduard Seguin (1812), já mencionado, que considera crianças com deficiência como ‘capazes de perceber as sensações internas e externas, comparar, julgar, desejar, ter atenção e vontade’.

Assim sendo, consideramos pertinente a cri (ação) no ensinar e aprender: estilo referente para a educação inclusiva em que as relações entre aluno-professor-pares, as intervenções pedagógicas intencionais poderão ser reconstruídas.

3.1 Representações sociais: aspectos históricos e conceituais.

A Teoria das Representações Sociais surge a partir das ideias de Serge Moscovici e já tem 50 anos. Ela nasceu na França e atualmente serve de referencial para muitos estudos, na



Europa, na América Latina e no Brasil. Essa teoria subsidia os estudos no campo das ciências humanas, especificamente na Psicologia Social e na Educação.

Neste item apresentamos com brevidade a Teoria das Representações Sociais (TRS) seus conceitos e abordagens, destacando as contribuições desta para as pesquisas no campo da Educação. Nesse sentido, faz-se mister a apreensão acerca das representações sociais por crianças e a correlação com a cri (ação), nosso tema de estudo neste artigo. Moscovici partiu de Durkheim, com a Teoria das Representações Coletivas, mas aprofunda esse conceito trazendo a TRS, por volta dos anos 1960, despertando interesses de um grupo de psicólogos sociais, reativando essa noção.

Dentro da sua abordagem nas Representações Sociais nos anos 1950, 1960 após a Segunda Guerra Mundial devemos destacar a sua tese de doutorado: *La psychanalyse, son image et son public*, desenvolvido em 1961 no qual introduz a TRS, tomando como objeto de pesquisa as representações sociais da psicanálise pelo grande público francês dos anos 50.

Sá (1990), chama atenção que na realidade Moscovici buscava a “inovação” de um social móvel diferentemente de Durkheim que buscava a “tradição” de um social pré-estabelecido das sociedades ditas arcaicas.

Moscovici trata da epistemologia do senso comum como um conhecimento que norteia o conceito de Representação Social, que por se constituir pautado na sociologia, psicologia, antropologia, é um conceito de difícil estruturação e por isso híbrido e também polissêmico por designar um grande número de fenômenos e de processos. Assim, Moscovici conceitua Representações Sociais:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1978, p.81).

Através desse conceito híbrido construído ao longo de 50 anos de estudos e pesquisas, Moscovici apresenta uma epistemologia reconhecida como inacabada, levando cada pesquisador desvelar novos caminhos e fenômenos básicos a serem pesquisados da realidade cotidiana.

A TRS Moscoviciana, denominada por Sá (1998), como a “Grande Teoria”, tem como seguidora a pesquisadora francesa Denise Jodelet que dentro da conceituação nos traz a ideia da Teoria com objeto de investigação pautado no estudo do social, do afetivo e do cognitivo.

Em se tratando de pesquisas voltadas para o campo da educação, especificamente esse objeto de pesquisa em que professores e alunos no âmago da escola são atores sociais, torna-se inevitável a integração dos aspectos afetivos e simbólicos ao tratar-se das representações sociais formuladas por crianças e a correlação com a cri (ação).

Moscovici (2015), considera que na dinâmica das relações deve-se compreender a ideia de familiar e não familiar dentro de uma realidade social. Nessa perspectiva, quando surge uma novidade, um fato novo, uma nova ciência, uma doença nova, fora da familiaridade e que passa a nos incomodar por não fazerem parte de nossas realidades concretas, partimos para a busca do conhecimento o que nos leva a construção de representações como resultado de um esforço de tornar comum e real algo que é incomum, ou seja, não familiar, ou que provoca a não familiaridade. Por meio das representações superamos o problema e o integramos ao nosso mundo mental e físico, com isso enriquecido e transformado.

Completa Moscovici (2015), que depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe parece ao alcance de nossa mão, o que parecia abstrato pode se tornar concreto. A formação das representações sociais é efetivada pela simbolização de palavras, ideias e falas



em palavras usuais, próximas e familiares. Para se integrar esses elementos, que se apresentam de forma inalcançável e abstrata, em algo familiar e usual, configurando novas representações, deve-se processar dois mecanismos de um processo de pensamento fundado em memória e conclusões passadas, separação de conceitos percepções normalmente interligadas e pela sua colocação em um contexto, no qual o desconhecido tem referencialidade. Para tornar o não familiar em familiar são utilizados dois mecanismos processuais denominados por Moscovici (2015, p.60) de ancoragem e objetivação.

A ancoragem é caracterizada como o processo de tornar familiar o que é desconhecido, levando o sujeito a integrar o novo ao que já lhe é familiar no seu sistema cognitivo já existente. Como nos diz Moscovici (2015, p. 61), “A ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.”

A partir dessas premissas, Moscovici (2015), aponta para duas consequências advindas da TRS. Em primeiro lugar, quando ela exclui a ideia ou percepção que não possui ancoragem. Em segundo, classificar e dar nomes não são simplesmente meios de graduar e nomear objetos e pessoas considerados distantes. Percebe-se que os dois processos, objetivação e ancoragem, não ocorrem separadamente, integram-se um ao outro e, como pontua Lucon (2011), não podem ser analisados de forma independente. Dito de outra forma, a ancoragem e a objetivação formam um par dialético.

A TRS dá importantes contribuições tanto para psicologia social, como nas investigações da sociologia da vida cotidiana. Por isso, também é muito relevante para as pesquisas no campo da Educação como grande área e também para as suas subáreas de conhecimento, como a educação da infância. Neste viés, o presente artigo realiza um estudo teórico com a tentativa de articulação da TRS e da cri (ação) e a partir desse amalgamento desvelar as potencialidades cri(ação) para a Educação Inclusiva. Isso pode ser ancorado por diversos autores tanto do campo das Representações Sociais assim como da temática criação.

3.1.1 Representações sociais de crianças: abordagem teóricas em Representações Sociais

A TRS é polissêmica e aberta para novas leituras e possibilidades de diálogos. Moscovici (2001), ao presumir que a dinâmica da representação conta mais que seu caráter coletivo, considera que os nomes de Piaget e Freud estão associados e aponta as contribuições de cada um deles sobretudo quando faz pensar no potencial de criação das crianças.

Pontua Moscovici (2001), que Piaget numa série de estudos que marcaram época, busca triangular a representação do mundo na criança. Afirma ainda, que o psicólogo suíço parte do pressuposto de que a criança pequena não é mais ‘boba’, nem se encontra alguns degraus abaixo da criança, de mais idade, no entanto, ela pensa as coisas de modo essencialmente diferente. A concepção de mundo é outra e a sua participação na sociedade é diferente e está correlacionada com a diferença entre as formas de pensamento. Também reconhece a contribuição de Piaget acerca do desvelamento do modelo social e a descoberta dos mecanismos psíquicos dos fenômenos. Mas assinala que a teoria piagetiana ficou limitada ao individual, quando passou a dedicar-se cada vez mais aos aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento infantil.

Andrade (2014), aponta que os estudos da Sociologia da Infância problematizam a noção da criança em desenvolvimento da teoria de Piaget, apresentando a criança em seu poder de criação, destacando a existência de outras lógicas que devem ser também consideradas tão válidas quanto a lógica dos adultos. Afirma ainda a autora, que ao se anunciar crianças sujeitos no contexto de estudos em representações sociais o que se pretende é aguçar o olhar do pesquisador para as crianças enquanto seres constituídos de processos simbólicos que as



autorizam à produção de sentidos e a reinterpretação da realidade, tanto no âmbito individual, quanto no grupal. Ainda, os discursos das crianças podem, para além da cultura de pares, estabelecer diálogo com o processo representacional de adultos.

Moscovici (2001), evoca também a contribuição de Freud destacando os estudos sobre as teorias sexuais da criança, em que reconhece sua origem na cultura circundante, entre contos e lendas, ao mesmo tempo, mostra que as crianças criam suas próprias teorias com elementos advindos da cultura, para responder questões de sua vida imediata: ‘de onde vem os bebês?’, ‘De onde veio esse bebê particular, esse intruso?’. Nesse sentido, nos diz Moscovici (2001, p.58):

[...] as teorias sexuais das crianças têm igualmente um caráter social, sendo extraídas de um diálogo relançado pelo desejo do espectador e pela astúcia dos atores. Talvez fosse preciso acrescentar que cada um tem uma lembrança- os comentários e as conversas espontâneas das crianças. Neles se transmite uma cultura que lhes é própria. Formada pelo coro ora irônico, ora hostil, de crianças assistindo ao drama encenado pelos adultos. Estes sabem mais do que dizem; aqueles dizem mais do que sabem, assim o mal-entendido se propaga e se prolifera. Daí a efervescência das representações da primeira infância que pouco a pouco deslizam, reprimidas, para o inconsciente, enquanto outras se formam diferentes, mais intelectuais e severas, relativamente ao problema dos sexos, sob a ação da educação. Todas as teorias concebidas pelas crianças em torno de um ato impossível são progressivamente substituídas por outras, mais desbotadas e verossímeis, sobre uma atividade tornada possível.

Afirma esse mesmo autor que Freud apresenta uma síntese profunda das articulações que dão origem, numa população, de representações sexuais, com origem nas perguntas das crianças, das observações feitas por elas e dos esquemas de pensamento transmitidos pelos pais. Nesse veio, Priszkulnik (2004), considera que a teoria freudiana contesta a concepção de infância como sendo um período calmo e tranquilo ao realçar que as crianças também precisam achar sentidos para muitas questões e enigmas que geram muita ansiedade, referente a vida cotidiana e ao mundo: ‘de onde viemos’, ‘para que estamos aqui’, ‘para onde vamos’, ‘o que é a morte, o sexo, a maldade, a rejeição, o desejo, o limite, o amor’, ou seja, destaca que elas também vivem conflitos e contradições diante de questões essenciais do ser humano diante de si mesmo e dos grandes mistérios da vida e do universo.

Corroborando com o olhar moscoviano acerca do papel da cultura para a construção das representações sociais na infância, Winnicott (1975), assinala que na medida que o menino ou a menina, de forma individual chegam a uma organização pessoal da realidade psíquica interna, desenvolve uma nova capacidade de relação de objeto, a saber, uma capacidade baseada num intercâmbio entre a realidade externa e a experiências advindas da realidade psíquica pessoal. Afirma o autor, que essa capacidade se reflete no uso de símbolos pela criança, no brincar criativo e na capacidade gradativa da criança de usar o seu potencial cultural, desde que esse esteja disponível no meio social imediato. Ainda de acordo com a perspectiva das representações sociais entre crianças, Souza Filho (2014, p.163), apresentou um estudo nomeado: Representações sociais entre crianças e adolescentes, interações sociais, no qual destaca: “[...] que crianças são socializadas e começam a produzir representações sociais mesmo antes de terem um domínio mais completo do conhecimento cultural ou simbólico dos grupos sociais dos quais fazem parte com maior influência de adultos”

Nesse âmbito, Andrade (2014), tensiona esse estudo afirmando que a discussão se remete a uma imagem de criança que mesmo com o simbólico em construção, “isto é, mesmo como ser incompleto, segundo o modelo adultocêntrico, é capaz de construir certo tipo de conhecimento igualmente válido”. (p.193). Ressalta essa mesma autora, que não se trata de negar a influência social e educacional do adulto, mas de admitir que, ao longo do processo,



crianças são capazes de elaborar suas representações sobre o mundo levando em consideração algumas referências simbólicas que lhe são apresentadas pela dinâmica do próprio mundo, segundo os adultos. E ainda se referindo às pesquisas, aponta que as perguntas de Jodelet: “quem fala? De onde fala e com quais efeitos? são igualmente relevantes nas pesquisas com crianças, “atores sociais que sofrem pressão normativa historicamente naturalizada no contexto das trocas sociais” (Daniele, 2014, p.197).

Assim posto, o estudo das representações sociais de criança vem contribuir para campo da Educação Infantil ao enfatizar a ideia de que a criança não é uma “tábula rasa “que precisa ser moldado pelo adulto provedor e protetor”.

Aponta Hülsendeger (2009), que isso é necessário para que o professor busque entender e aceitar o caráter relativo da aprendizagem, redirecionando o seu olhar para o aluno, agora como um sujeito com ideias e explicações próprias para a realidade que o cerca. Afirma ainda a autora, que esses caminhos devem passar pela necessidade de se tentar compreender e aceitar que os alunos têm algo a dizer e que os, professores, têm o dever e a obrigação de escutar.

Frente as perspectivas até aqui delineadas, discorreremos no próximo item, sobre a criação: estilo para uma Educação Inclusiva que propõe a **Criação** enquanto estilo de ensinar e aprender na sala de aula com vistas a possibilitar a efetivação de uma Educação Inclusiva.

3.2 Criação: estilo para uma Educação Inclusiva

Ao adentramos em uma viagem rumo ao universo da **Criação**, para conhecermos os seus pressupostos teóricos e epistemológicos e assim estabelecermos correlações com a nossa proposta de estudo aqui já delineada, nos deparamos em primeiro lugar com a afirmativa de que embora a expressão Criação para o processo educacional seja relativamente recente, suas ideias não são de agora.

Afirma Ostrower (1977), que “A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural” e prossegue afirmando que: “todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. Dessa forma, destaca dois polos de uma mesma relação que se confrontam: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua **criação** que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. Assim, uma das ideias básicas da autora é considerar os processos criativos na interligação dos dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural.

Tal pressuposto corrobora com os Fundamentos da Defectologia 1 de Vygotsky (1997), pontuado por Martins e Vieira (2013), quando o autor se refere aos conceitos de deficiência primária e deficiência secundária, ele se opõe às concepções que buscam explicações preponderantemente biológicas para o desenvolvimento das pessoas que têm deficiência, propondo um enfoque no qual a deficiência tem um caráter muito mais social que biológico. O autor relaciona os dados biológicos à história e à vida social das pessoas.

Assim sendo, para as autoras, tais pressupostos conduzem à compreensão da importância do desenvolvimento de estratégias criativas, capazes de favorecer a inclusão de pessoas com deficiência, porém mediatisadas por concepções em que as relações sociais e não a deficiência seja o foco da ação inclusiva

Corroborando com essa ideia, pontuam Sampaio & Sampaio (2009), baseadas em Vygotsky que através dos processos de mediação presentes na cultura, podem ser criadas possibilidades



para o desenvolvimento psicológico da criança deficiente e assim sendo, aplicar a **defectologia**³ no cotidiano escolar significa, portanto, ‘...fundar a pedagogia no princípio da compensação, isto é, de uma construção coletiva.

Ostrower (2009, pp. 19-30), diz que “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. Para criar algo, principalmente com crianças, é preciso uma compreensão que tenha significado, que seja uma linguagem expressiva com capacidade de alcançar, motivar e que tenha sentimento.

Dessa forma, nos apresenta a ideia de uma escola reflexiva, afirmando que a gestão da escola reflexiva deve ser participativa coerente, desafiadora, exigente, interativa, flexível, avaliadora, formadora, democrática. Todos devem decidir. O saber desenvolvido pela escola interage com a tarefa de educar. O aluno torna-se o centro da missão.

Nos diz ainda, Martins e Vieira (2013), cuja pesquisa buscou compreender como um processo de formação pode contribuir para a expressão criativa de profissionais da educação, visando à efetivação da educação inclusiva que o modelo de formação, na realidade, precisa ser organizado de modo a contemplar a dimensão pessoal dos educadores e o desenvolvimento dos recursos subjetivos que favorecem a expressão criativa.

Guerra (2012), em sua obra Ciências e Educação Popular Comunitária vem corroborar com esse pressuposto, fundamentada na perspectiva que o processo de educação através do diálogo permite ao educador conhecer e ajudar o aluno no seu processo de desenvolvimento e além do diálogo destaca – “a ação criativa (é a ação que incidindo sobre o contexto da realidade, transforma-a, no ser individual, desenvolvendo potencialidades do educando e no ser coletivo” (p.105).

Cores (2010), pontua a importância de uma atuação criativa, para os professores envolvidos com o processo de inclusão escolar, pois faz parte dos desafios que se considera vencer neste processo de democratização da Educação. Em sua Dissertação de Mestrado destaca, que os professores que participaram do estudo possuem elementos subjetivos que podem favorecer sua ação criativa, pois estes buscam criar estratégias e métodos de ensino objetivando o ensinar e aprender dos alunos com necessidades educacionais especiais.

4 Considerações (In) conclusivas

Este estudo tentou desvelar as potencialidades da Cri (ação) como uma abordagem profícua para a Educação Inclusiva. Nesse sentido, pensar aprendizagem e educação no século XXI, no mundo todo, tem implicado em mudanças substanciais nos paradigmas de todas as dinâmicas dos sistemas educativos. Em se tratando de Educação Inclusiva, pressupostos como a abertura incondicional às diferenças, o desenvolvimento de saberes, a promoção de contextos e situações significativas de aprendizagem, em que se possa trabalhar com as diferentes formas de aprendizagem, trazer a criação para se pensar a educação, tem se apresentado como fundamentais.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa revelam: que as representações sociais sobre os processos da cria (ção) estão ancoradas nas seguintes falas:

³ Os textos em que o autor trata diretamente sobre as questões da deficiência e do desenvolvimento psicológico atípico (tais como desordens psiquiátricas, crianças com comportamentos considerados inadequados, práticas diagnósticas fragmentárias etc.) foram compilados, em 1983 na Rússia, dentro de uma única publicação denominada Tomo V das Obras Escogidas — Fundamentos de Defectologia (Vygotski, 1997, Abreu Fabricio Santos Dias de.2021)



- Exercitar na perspectiva inclusiva com os diferentes estilos de aprender e ensinar leva a pensar em metodologias cuja premissa básica é a atitude em sala de aula propondo-se o trabalho em equipe, a relação entre os pares e o professor como mediador desse processo.
- Trabalhar a cultura a partir dos conhecimentos que os alunos já têm, especialmente de suas vivências em contextos sociais, afetivos e cognitivos
- - Pensar e propor um projeto que tenha aplicação social e científica a ser construído em conjunto, pelo professor e pelo aluno, pela via da cri (ação possibilita em certa medida o ensinar e aprender para a educação inclusiva.

Portanto, são falas fecundas advindas da aplicação da entrevista semiestruturada que podem fazer eco na escola que de mãos dadas com os processos criativos podem apontar respostas exitosas na inovação da escola contemporânea.

Referências

ABREU, Fabrício Santos Dias de. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: caminhos indiretos e compensação. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 2021 Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/41900> . Acesso em: 20 mar.2025.

ANDRADE, Daniela B. S. Freire. A infância como objeto de Representações e as crianças como sujeitos que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate. In: **Textos e debates em representação social**. CAMPOS, Faria Humberto Pedro; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho Arcides, (Orgs.) Porto Alegre, ABRAPSO, 2014.p.145-157.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** visão preliminar. Brasília, DF: MEC/SESP, 2007.

- CORES, Cristina Imbuzeiro. **A criatividade do professor em situação de inclusão escolar**. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.Disponível em:
<https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/5751> Acesso em: 20 mar.2025.

FILHO, Edson de Souza. Representações Sociais entre crianças e adolescentes, interações sociais. In:**Textos e debates em representação social**. CAMPOS, Faria Humberto Pedro; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho Arcides, (Orgs.) Porto Alegre, ABRAPSO, 2014.

GUERRA, Denise Moura de Jesus. **Ciências e Educação Popular Comunitária:** outros saberes, apropriações outras. Salvador: EDUFBA 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar,1978.



MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OSTROWER, Fayga **Criatividade e Processos de Criação**. Editora Vozes. RJ. 187p. 1977.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Ederj, 1988.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação Inclusiva:** o professor mediando para a vida. Salvador. EDUFBA, 2009.

SOUZA, Anália, Cássia Gonçalves de. Produção criativa e a inclusão de alunos com deficiência intelectual no Centro de Atendimento Educacional Especializado Diurza Leão. **Processos Contemporâneos da ideia à aplicação**, 1ª edição, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/processos-produtos-criativos/content/eixo2/artigo4.html>. Acesso em: 20 mar.2025.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação e Criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.** 19 (2), jun. 2013, Marília, São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MpLnKtPbRyFD89jgRSJDTdf/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 mar.2025.

