



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO CONTEMPORÂNEO

Romilda Rosa dos Anjos Souza

Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Especialista em Educação Especial. Atua no Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia - CAPE-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais - Geppe-rs.

E-mail: sophiarossa05@yahoo.com.br

Maria de Lourdes Soares Ornellas

Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Doutorado e mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pedagoga e Psicanalista. Professora da Universidade do Estado da Bahia. UNEB/PPGEduC.

E-mail: ornellas1@terra.com.br

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no âmbito do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O estudo tem como propósito apreender as representações sociais de aluno com deficiência intelectual, na teia do ensinar e aprender na contemporaneidade. Nesse contexto, busca-se responder à seguinte questão: que posição discursiva o aluno com deficiência intelectual apreende suas representações e quais os impactos no seu processo de ensinar e aprender? O objetivo central é apreender representações sociais manifestas e latentes do aluno com deficiência intelectual e suas implicações no processo de ensinar e aprender na contemporaneidade. A investigação estrutura-se a partir do tripé assentado no lócus, sujeitos e dispositivos metodológicos. O lócus da pesquisa é constituído pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia - CAPE-BA, localizado em Salvador, Bahia. Os sujeitos participantes são cinco alunos, com idades entre 15 e 28 anos, sendo três do gênero masculino e dois do gênero feminino, que estão matriculados no CAPE-BA e no contraturno, na educação básica de ensino ou modalidade de educação profissional subsequente. Os dispositivos metodológicos aplicados, versam sobre entrevistas semiestruturadas, priorizando tanto a escuta manifesta quanto a latente, rodas de conversa e pintura em tela. A abordagem metodológica é qualitativa, delineada por meio do estudo de caso. A fundamentação teórica baseia-se na Teoria das Representações Sociais, com ênfase na abordagem processual desenvolvida por Serge Moscovici e Denise Jodelet, atentando-se aos mecanismos de objetivação e ancoragem, bem como os aportes teóricos da dialogicidade de Ivana Marková. Para a análise da colheita, será empregada a Análise do Discurso de orientação brasileira e francesa, orientada por Pêcheux, especialmente no que se refere à identificação das formações discursivas. O objeto encontra-se no campo empírico e espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para a consolidação de uma educação inclusiva, evidenciando a importância da escuta e como aporte fundante para a aprendizagem como possibilidade para que o ato de ensinar e aprender ocorram de modo que os alunos acessem o currículo, alinhada aos princípios da equidade e do reconhecimento da diversidade no contexto escolar contemporâneo.

Palavras-chave: Representações sociais. Deficiência intelectual. Escuta. Ato de ensinar e aprender.



1 INTRODUÇÃO

Discutir a Educação no século XXI exige compreensão do contexto histórico e cultural que revela esse conceito. Estabelecer um paralelo com a contemporaneidade implica uma percepção que transcende o tempo, pois ser contemporâneo é, essencialmente, ser atravessado pelas experiências e marcas histórico-culturais vividas pela sociedade. Refletir sobre a contemporaneidade, especialmente no que diz respeito à educação, à escola atual e às suas interfaces com a inclusão, provoca questionamentos relevantes: a educação contemporânea é, de fato, inclusiva? Olhar para a educação hoje exige uma perspectiva voltada para a inclusão. Ao fazer um resgate histórico dos movimentos que marcaram os séculos XX e XXI, somos levados a pensar sobre como essas transformações repercutem a forma como percebemos a educação.

Assim posto, pensar em educação na contemporaneidade, é fazer uma reflexão acerca de como os direitos que assistem a população tem sido ofertado/garantido. Neste contexto, demarcando o sistema educacional brasileiro, percebe-se a consolidação de uma legislação que assegura direitos sobretudo à educação inclusiva. Para tanto, está proposto desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, promovendo o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Neste sentido, e buscando garantir direitos para as pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca de 1994, que foi ratificada pelo Brasil, afirma que “é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educados, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais , linguísticas ou outros” (UNESCO, 1994). Entretanto, muitas pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiência intelectual, caracterizada por:

limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina durante o período de desenvolvimento, que é definido operacionalmente como antes de o indivíduo atingir os 22 anos de idade (AAIDD, 2021).

enfrentam dificuldades no acesso às instituições de ensino e currículo, assim como sua permanência. Deste modo, os entraves enfrentados por estes sujeitos são muitos, partindo da percepção de que os sujeitos carregam em si uma composição que envolve suas vivências, percepções, desejos que certamente reverberam em sua leitura de mundo, levando a atos que os constituem. Quando se traça um histórico, pensando no campo pedagógico, esses sujeitos são colocados com frequência, no



rol da invisibilidade¹ da sala de aula. A falta de percepção da necessidade/direito da partilha de saberes e vivências nos espaços educacionais se tornam cada vez mais evidentes. Quando se entende que o sujeito é fruto do meio social em que está inserido e que os atravessamentos em seu processo de subjetivação² se fazem presentes em cada um de forma única, deste modo, suscita-se pensar em práticas pedagógicas que pautem a diversidade existente no universo escolar, respeitando as singularidades.

Nessa esteira, este artigo mostra um recorte da pesquisa cujo tema é Representações Sociais do aluno com deficiência intelectual na teia do Ensinar e Aprender na Contemporaneidade, vinculada ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEdC-UNEB, em curso, que busca Apreender Representações Sociais manifestas e latentes do aluno com deficiência intelectual e suas implicações no processo de ensinar e aprender na contemporaneidade. Fazendo um adendo ao artigo³ apresentado no V Congresso internacional de Educação Inclusiva & V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva como pesquisa ainda embrionária que sofreu alguns desdobramentos, entre caminhos, na busca de apontar possibilidades para os alunos com deficiência intelectual no ato de ensinar e aprender.

Sob esta óptica e corroborando com os marcos legais do Brasil, em 2018, o ministério da Educação, lança o documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) 1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

Dentre a proposição feita pela BNCC, chama-se atenção seus princípios que visam: “[...]

¹ O fenômeno de (in)visibilidade é aqui apresentado como algo que atinge o sujeito inserido no processo educacional e que não atende a critérios definidos institucional ou pessoalmente, o que reduz o sujeito à dificuldade que apresenta ou à condição cognitiva, social ou afetiva em que se constitui (Barreto, 2019, p. 49).

² Subjetividade: em uma perspectiva mais contemporânea, a subjetividade é tomada como objeto construído pelo conhecimento e, também, como campo de experiências do sujeito. Não implica naturalmente, nem necessariamente, interioridade, substância ou permanência. Tradicionalmente, as concepções psicológicas apontam para um núcleo, um centro da “consciência”, da “personalidade”, da “identidade”, que pressupõe certa regularidade, previsibilidade e permanência, quando não, “essência” e interioridade, o que permite distinguir os indivíduos uns dos outros (Prado Filho; Martins, 2007).

³ Anais do V CINTEDI - V Congresso Internacional de Educação Inclusiva & V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108670>>



proporcionar diversos meios para a aprendizagem; proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido; manter a motivação e permanência dos estudantes[...]” (MEC, 2018, p. 16). Estes princípios reforçam a necessidade de se ampliar o leque de apresentação e de recebimento dos objetos do conhecimento que fazem parte dos componentes curriculares da escola comum e contemplam a educação básica. Diante do exposto cabe o questionamento: Será que o direito, previsto em constituição, de acesso, permanência e qualidade de ensino já mencionados, tem sido respeitado?

Para dirimir este problema é crucial reconhecer que o sujeito é marcado pelo meio social em que vive e que suas experiências individuais influenciam seu processo de subjetivação repercutindo em sua vida cotidiana, inclusive no que tange a educação, o que leva a enlaces com as representações sociais que segundo Moscovici (2005, p.78): “podem ser entendidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações, originados na vida cotidiana mediante as comunicações interpessoais.” Portanto, representações sociais é uma modalidade de conhecimento orientado para a comunicação e para o entendimento das relações, do contexto social e da vida cotidiana e ainda nesta esteira, Jodelet (2001, p.22) afirma que: “Representações sociais são formas de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Deste modo ao reconhecer a importância das subjetividades que atravessam cada sujeito e de apreender as representações sociais que os constitui nasce a necessidade desta pesquisa.

Adentrando neste cenário e diante das inquietudes geradas, pergunta-se: Que posição discursiva os alunos com deficiência intelectual apreendem representações e quais os impactos no seu processo de ensinar e aprender? Esta indagação é um direcionador, assim a pesquisa se justifica pela importância das dinâmicas psicossociais presentes no ato de ensinar e aprender de alunos com deficiência intelectual, legitimando a necessidade de apreensão das representações sociais acerca destes alunos em relação a sua condição e o ato de ensinar e aprender, as quais favorecem uma educação inclusiva, oportunizando o aluno com deficiência intelectual.

Para tanto, este estudo cuja aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa está referendada sob o Parecer Consustanciado de nº7.272.060, encontra aporte em teóricos como: Moscovici (2003;2005), Pêcheux (2009); Crusoé ; Maia (2022), Diniz (2007), Ornellas (2011; 2022), Jodelet (1989), Marková (2006),Charlot (2000); Minayo (2007), Vygotsky (2001). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso. Assenta-se no tripé: lócus, sujeitos e dispositivos, tendo como lócus o Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia - CAPE-BA, localizado em Salvador-Bahia, os sujeitos são cinco (5) dos quais, três (3) do gênero masculino e dois (2) do gênero feminino, que no contraturno estão matriculados nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio da escola



comum e ainda na Modalidade do curso de Educação Profissional., subsequente. Os dispositivos selecionados foram a entrevista semiestruturada, privilegiando a fala e a escuta manifesta e latente, a roda de conversa e a pintura em tela. Para análise da colheita se elegeu a Análise do Discurso, de vertente brasileira francesa, em que as formações discursivas terão lugar de presentificação. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a construção de uma educação inclusiva de qualidade e socialmente referenciada.

2 PROPOSTA METODOLÓGICA

Elaborar uma abordagem metodológica para uma pesquisa não é uma tarefa simples, especialmente quando ela se insere no campo da educação, o que torna o processo ainda mais desafiador. A pesquisa é vista como um percurso organizado, que busca delinear o tema de estudo, explorando os problemas do cotidiano, por meio da interconexão entre teoria e prática. Nesse contexto, para Minayo (2004), é essencial reconhecer que a metodologia envolve uma interação entre objetividade e subjetividade. Ao conceber a escola como um espaço social dinâmico, de trocas e saberes em constante transformação, abre-se a possibilidade de conduzir uma pesquisa nesse ambiente, com o objetivo de investigar as representações sociais do aluno com deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem na escola contemporânea, considerando a diversidade de sujeitos presentes. Apreender a diversidade ora presente no espaço escolar que Outeiral; Cerezer, (2003) expõe:

O mal-estar na escola tem diversas faces para serem olhadas e pensadas: é como se olhássemos um cubo, que tem seis faces, como sabemos, mas só podemos, de um determinado lugar, ver três faces, é necessário que nos desloquemos para que vejamos todas as faces (Outeiral; Cerezer, 2003, p. 1)

É com este olhar atento que esta pesquisa é conduzida, ou seja, olhar para todos os ângulos da sala de aula , de cada aluna (o) e de cada formação discursiva. Para tanto, a pesquisa é qualitativa, adotando o estudo de caso, já que para construir achados de campo é uma ferramenta apropriada para entendimento das falas dos sujeitos no processo da descrição do objeto da investigação pedagógica em educação, reafirmando, assim, as implicações pessoais e da cultura de que estes fazem parte, caracterizando-se por trabalhar como:

“universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores [...] Esse conjunto de dados considerados qualitativos corresponde a um espaço mais profundo das relações, não podendo reduzir os processos e os fenômenos à operacionalização de variáveis”(Minayo, 2007, p. 28).

O procedimento adotado estudo de caso que, Yin (1989), chama atenção para particularidades



que o competem, destacando papel de diferenciação de outras abordagens metodológicas, definindo o estudo de caso como: “ uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência”.

Este estudo assenta-se no tripé lócus, sujeitos e dispositivos. O espaço em que a pesquisa ocorre é o Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia - CAPE-BA, localizado na cidade de Salvador e que atende a pessoas com deficiências, dentre as quais deficiência intelectual, além de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação. Cinco sujeitos que no contraturno estão matriculados e frequentando a escola comum⁴ (séries finais do ensino fundamental e ensino médio) ou educação profissional, se propuseram a participar do estudo. Pensando nos critérios de inclusão, se considera a ordem do desejo como primeiro critério, e ainda estar matriculados tanto no CAPE-BA como na escola comum ou educação profissional, outro critério de inclusão importante é que sejam alunos com deficiência intelectual, independente do grau de sua condição ou que apresentem comorbidades associadas.. Em relação aos dispositivos estão pautados: 1. A entrevista semiestruturada, 2. Rodas de conversa e 3. Pintura em tela e dar-se-ão nesta ordem respectivamente. A entrevista semiestruturada é individual, privilegiando a fala e a escuta manifesta e latente. Sua escolha se deu com base em Minayo (2007), que afirma que a entrevista semiestruturada contém perguntas fechadas e abertas, que possibilitam ao entrevistador conversar a respeito do tema proposto, sem precisar seguir rigorosamente as perguntas, e em Ornellas (2011), que afirma:

O sujeito da pesquisa não é objeto, é um sujeito que pensa, sente, fala e escuta. Os dados da pesquisa precisam ser socializados com ele, o pesquisador deve partilhar com o sujeito seus resultados e, na sua escrivaninha, quando se recolher para proceder à análise, deve criar formas de colocar, na sua caderneta de campo, como e por que vai fazer essa devolutiva (Ornellas, 2011 p.28).

Outro dispositivo é a roda de conversa a partir da consigna elaborada e apresentada de forma coletiva e a pintura em tela, momento em que cada participante da pesquisa após apresentação de consigna elaborada, presentificará em forma de imagem. Os dispositivos estão sendo aplicados, nesta ordem, respectivamente. Este estudo encontra-se ancoragem na Teoria das Representações Sociais de abordagem processual, defendida por Serge Moscovici e Denise Jodelet e em construtos dos estudos da Dialogicidade de Marková, com a análise da colheita na Análise do Discurso, de vertente francesa,

⁴ Escola comum é aquela que atende a todos os estudantes, com ou sem deficiência, promovendo a inclusão escolar e oferecendo os apoios necessários para o pleno desenvolvimento e aprendizagem de todos. A substituição do termo "escola regular" por "escola comum" visa ressaltar o compromisso com a diversidade e a superação das barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas que limitam a participação de estudantes com deficiência no ensino comum (Brasil, 2008).



de Pêcheux, que a discorre como: “[...] uma forma de problematizar as diferentes visões e leituras de mundo dos sujeitos sociais, articulando linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto histórico/ideológico e pelo inconsciente” (Pêcheux, 2009, p. 10).

Considerando este enlace entre o aporte teórico, tripé metodológico e discursividades advindas do campo empírico, espera-se apreender as representações que os alunos com deficiência intelectual têm de sua condição e sua repercussão no ato de ensinar e aprender, desvelando caminhos como aprendentes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Discutir o processo ensino/aprendizagem requer atenção de modo que a percepção das singularidades que compõem cada aluno, suas representações sociais e sua influência direta no processo de aprendizagem e integração se fazem necessários. Assim, o ato de ensinar e aprender do aluno com deficiência intelectual deve ser visto usando o mesmo critério, levando a perceber suas singularidades, habilidades e competências que podem ser impulsionadas em ambiente onde o processo educacional ocorre colaborativamente. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, garantem o direito à educação inclusiva. Entretanto, apesar das legislações, o acesso e a permanência desses alunos nas escolas ainda enfrentam desafios significativos, importante ressaltar aqui o conceito de deficiência trazido por Diniz (2010) que diz:

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que opriime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, tais como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descontinam uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segregá o corpo deficiente (Diniz, 2010 p.17).

Assim, entendendo que o conceito de deficiência denuncia uma sociedade segregadora, a pesquisa tende a desvelar a necessidade de um ambiente escolar acessível e acolhedor, conforme proposto pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), marco importante que trás em seu corpo direcionadores acerca da pessoa com deficiência em diversas áreas , inclusive a educacional. Essa legislação responsabiliza o poder público por garantir um sistema educacional inclusivo que promova o aprendizado ao longo da vida e elimine possíveis empecilhos. Enfatiza que a deficiência intelectual não deve ser vista como uma limitação, mas como parte das singularidades do aluno, que possui habilidades e competências que podem/devem ser elaboradas em um ambiente em que o ato de ensinar e aprender é participativo, onde a escuta, defendida por Ornellas(2014) como:



Um instrumento específico da condição humana, funciona como recurso de interação para que o sujeito possa se inscrever na cadeia significante que dá forma e conteúdo aos seus desejos e afetos, laços e identificações (Ornellas, 2014, p.28).

se faça presente de modo assertivo corroborando para que o ato de ensinar e aprender se dê.

Para tanto, a pesquisa defende a importância de considerar as dimensões sociais, cognitivas e afetivas dos alunos com deficiência intelectual, assim como bordejada por Jodelet (1989), e ainda ressalta que o diálogo e a interação são essenciais para o desenvolvimento educacional. A busca por uma educação inclusiva deve levar em conta as singularidades de cada aluno, assim:

[...] a prática pedagógica é um espaço em que circulam diferentes representações que, por sua vez, guiam essa prática e, desconsiderá-las como conhecimentos verdadeiros, seria não reconhecer os sujeitos dessa prática como sujeito social/cognitivo/afetivo (Crusoé, 2004, p. 114).

Assim posto, o sujeito tende a apreender a realidade a qual está inserido fazendo parte do coletivo, contudo sua subjetividade mantém-se assegurada. O estudo fundamenta-se na abordagem processual, criada por Serge Moscovici, que diz da apreensão das representações, como estas se originam e os processos que a integram, pautados em constructos das relações cotidianas dos sujeitos, que de acordo com Ornella (2022):

O campo das representações sociais vem produzindo o conhecimento prático advindo da vida cotidiana e articula um sujeito particular a um objeto em uma situação sócio-histórica-cultural determinada. É uma teoria que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações das construções simbólicas com a realidade social quando dirige seu olhar epistêmico para entender como essa realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano (Ornella; Oliveira, 2022, p.47).

Importante salientar que a abordagem processual busca através dos processos de objetivação e ancoragem, definido por Moscovici, 2003:

Ancoragem e objetivação [...]. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo de e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2003, p. 78).

Assim, a Teoria das Representações Sociais através dos processos de objetivação e ancoragem procuram tornar familiar o que não é familiar. Nesta esteira o estudo propõe desvelar representações sociais dos alunos com deficiência intelectual, e como estas estão relacionadas ao ato de ensinar e aprender. Importante mencionar a relevância do diálogo e das interações sociais, conforme as teorias



de Vigotski e Marková, que sustentam que a aprendizagem é amparada pelo meio e pelas relações interpessoais, buscando transformar as percepções desses alunos em conhecimento familiar e acessível, promovendo assim uma educação inclusiva. Para tanto Marková (2006) afirma:

[...] o diálogo é uma comunicação na qual os coautores disputam, brigam com as ideias e negociam suas antinomias em pensamento. No diálogo, os participantes se confirmam como coautores e confirmam também suas participações nas realidades sociais (Marková, 2006, p. 124).

E entendendo que a escola é um espaço fértil de trocas em que o diálogo é marca predominante, acolhe-se aqui neste estudo o ato de ensinar e aprender no olhar de Charlot (2000) que nos brinda quando afirma que a relação com o saber é a relação traçada com o mundo e consigo mesmo buscando as possibilidades de aprendizado. Dito isto e partindo da percepção que o espaço escolar é fecundo para que as trocas com os pares e que o aprendizado se dê, busca-se aqui apontamentos que minimamente direcione este processo, partindo do entendimento e da importância de se reconhecer as singularidades existentes neste contexto.

Nesta perspectiva, o reconhecimento e respeito das representações sociais que cada aluno tem sob sua condição e o seu processo de aprendizagem, partindo da escuta sensível são pontos de partida cruciais e essenciais para que o processo ensino aprendizagem ocorra. Assim, a utilização do DUA se apresenta como propositiva de acerto, onde as transferências⁵ podem fluir de forma mais orgânica.

4 RESULTADOS PARCIAIS

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar constitui um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas, relações sociais e concepções de aprendizagem. Este texto apresenta reflexões decorrentes da minha experiência docente com alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, à luz de estudos sobre representações sociais, deficiência intelectual, a partir dessa vivência, busca-se contribuir para uma compreensão mais crítica e humanizada das dinâmicas de ensino e aprendizagem, considerando as múltiplas singularidades dos sujeitos envolvidos.

Em primeiro lugar, é necessário reafirmar que o processo de ensinar e aprender é um percurso a ser trilhado pelas crianças, adolescentes e jovens, independentemente de serem ou não público-alvo

⁵ Recorro a Oliveira, quando traz transferência segundo a ótica de Freud (1976, p. 133): em A Dinâmica da Transferência, propõe-se a tratar deste constructo, asseverando que é uma capacidade humana em que o analisando projeta conteúdos inconscientes próprios em direção ao terapeuta. Dá-se na relação analítica e em inúmeras outras situações de relacionamentos interpessoais. Sua expressão torna-se mais destacada e evidente no bojo da situação analítica. Em meu estudo se tratando da relação professor e aluno.



da educação especial e educação inclusiva. Tal direito está assegurado na legislação educacional brasileira, e essa premissa deve orientar a prática docente cotidiana. Nessa perspectiva, cabe ao professor investir nas potencialidades dos estudantes, diversificando as estratégias de apresentação dos componentes curriculares, de modo a garantir o acesso equitativo ao objeto do conhecimento apresentado e o respeito às singularidades presentes no ambiente escolar, sempre levando em consideração as subjetividades manifestas e latentes do aluno.

A escola configura-se como um espaço de construção de saberes, de socialização e de formação cidadã, cujos efeitos reverberam ao longo da vida adulta dos alunos. Escutar esses sujeitos, reconhecê-los como protagonistas de suas trajetórias e garantir sua visibilidade são atitudes fundantes no processo educativo. As vozes dos alunos com deficiência intelectual ressoam com intensidade no cotidiano escolar, expressando-se por meio de categorias como silêncio, medo, o não dito (são afetos que também tem discursividade) e manifestando-se em discursos que revelam tanto falas explícitas quanto latentes. Tais manifestações contribuem para a construção das representações sociais que cercam o aluno com deficiência intelectual, influenciando diretamente sua experiência de aprendizagem.

Ao desvelar aspectos frequentemente invisibilizados na prática pedagógica, pretende-se contribuir para que os alunos com deficiência intelectual possam ser reconhecidos como sujeitos ativos e capazes de construir suas próprias histórias. Valorizar essas experiências é essencial para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Dessa forma, espera-se que este estudo provoque reflexões relevantes nos leitores, descortinando a temática que após a análise da colheita do campo empírico possivelmente as apostas presentificadas nos objetivos e problema de pesquisa mostrarão o que neste momento encontra-se escondido.

5 (IN)CONCLUSÕES

O fato da pesquisa está em andamento, embute questões que ainda não podem ser discorridas aqui, contudo considerando a trajetória e historicidade destes sujeitos com discursos que certamente se presentifica à medida que a pesquisa se desdobre, mostrando a importância que as representações denotam em suas relações e espaços que circundam, chamando atenção aqui para a educação que é nosso campo de pesquisa que reverbera e impacta em seu convívio social, forjando marcas e subjetividades. Dessa forma, propõe-se uma reflexão crítica sobre as representações sociais atribuídas ao aluno com deficiência intelectual e os impactos dessas construções simbólicas em seu processo de aprendizagem no contexto contemporâneo. Tais representações, ao atravessarem os sujeitos, influenciam diretamente o acesso à educação e à efetiva inclusão social. Apreender essas dinâmicas é



fundamental para assegurar que esses alunos tenham garantido o direito às mesmas oportunidades educacionais que seus pares, em condições de equidade. Acredita-se ainda que ao apresentar os achados desta pesquisa haja apontamentos de oportunidades no âmbito educacional para estes alunos.

O ato de ensinar e aprender, quando direcionado a alunos com deficiência intelectual, impõe desafios específicos, mas também revela possibilidades significativas para a implementação de metodologias pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, a flexibilização curricular emerge como uma estratégia promissora para a promoção de uma educação de qualidade, que favoreça o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

A partir dessa perspectiva, defende-se que a educação inclusiva deve ocupar posição central nas políticas públicas e práticas educacionais, com o desenvolvimento de propostas metodológicas que respeitem, acolham e valorizem a diversidade. Tal abordagem contribui para a transformação do aluno com deficiência intelectual em um sujeito de direitos e protagonista de seu processo educativo, o que, por sua vez, corrobora na construção em que o saber e o conhecimento seja referenciado cientificamente, ferramenta que possibilite a organicidade de uma sociedade mais justa e inclusiva.



REFERÊNCIAS

BARRETO, A. G. S. S. Ele não quer nada! Representações sociais de professor (in)visibilizado em sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

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). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2025.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRUSOÉ, N. M. de C. A teoria das representações sociais de Serge Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. Aprender: Caderno de Filosofia da Educação, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 1-10, 2004.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

JODELET, D. Représentions sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (ed.). Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989. p. 47-78.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (ed.). As representações sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

MARKOVÁ, I. Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.



MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigação em psicologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, A. M. C. Se afeta, é afeto: representações sociais de professor sobre a (in)disciplina no ato de ensinar e aprender. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

ORNELLAS, M. L. S. (org.). Entre-linhas: educação, psicanálise e subjetividade. Salvador: EDUFBA, 2011.

ORNELLAS, M. L. S. (org.). Entre-linhas: educação, psicanálise e subjetividade. Salvador: EDUFBA, 2014.

ORNELLAS, M. L. S.; OLIVEIRA, I. A. Pesquisa em representações: fronteiras discursivas do sujeito psicossocial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. O mal-estar na escola. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

PÊCHEUX, M. Análise do discurso: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PRADO FILHO, K.; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). Revista Psicologia Social, v. 19, n. 3, p. 14-19, dez. 2007.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. An overview of intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. 12. ed. [S.l.]: AAIDD, 2021. Disponível em: <https://www.aaid.org/publications/bookstore-home/product-listing/intellectual-disability-definition-diagnosis-classification>. Acesso em: 26 maio 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Tailândia: Jomtien, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

YIN, R. Case study research: design and methods. London: Sage Publications, 1989.