

Representações sociais de aluno com deficiência intelectual: marcas no ato de ensinar e aprender na contemporaneidade

Romilda Rosa dos Anjos Souza¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7235-754X>

Maria de Lourdes Soares Ornellas²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9750-9767>

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa no mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, com abordagem qualitativa e estudo de caso, realizada no CAPE-BA, em Salvador (BA). Teve como sujeitos seis alunos, com deficiência intelectual, entre 16 e 28 anos. Utilizou entrevistas, rodas de conversa e pintura em tela como dispositivos metodológicos. Assentou-se na Teoria das Representações Sociais defendida por Serge Moscovici e em autores como Jodelet, Marková e Pêcheux. O objetivo foi apreender representações sociais manifestas e latentes de aluno com deficiência intelectual e suas implicações no processo de ensinar e aprender na contemporaneidade. Amparou-se em marcos legais como a Constituição de 1988, LDB e LBI. Pretendeu-se identificar as representações sociais destes alunos com vistas a possibilitar o protagonismo de suas histórias. Os achados da pesquisa revelaram ancoragens em: preconceito, invisibilidade, silêncio e desejo.

Palavras-chave: ensinar e aprender; deficiência intelectual; representações sociais.

Abstract

This study, conducted in the Master's Program in Education and Contemporaneity at UNEB, used a qualitative case-study approach at CAPE-BA in Salvador, Brazil. The participants were six students with intellectual disabilities, aged 16 to 28. Interviews, group discussions, and canvas painting were used as methodological tools. The research was grounded in Serge Moscovici's theory of social representations and supported by authors such as Jodelet, Marková, and Pêcheux. Its aim was to understand both explicit and implicit social representations held by students with intellectual disabilities and their implications for contemporary teaching and learning. It was supported by legal frameworks such as the 1988 Constitution, the LDB, and the LBI. The study sought to identify these students' social representations to strengthen the protagonism of their own life stories. The findings revealed representations anchored in prejudice, invisibility, silence, and desire.

Keywords: teaching and learning; intellectual disability; social representations.

¹ Mestranda em Educação e Contemporaneidade no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bahia – Brasil. E-mail: romildao1975@gmail.com

² 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 titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bahia – Brasil. E-mail: ornellas1@terra.com.br



Referência: SOUZA, R. R. dos A.; ORNELLAS, M. L. S. Representações Sociais de aluno com deficiência intelectual: marcas no ato de ensinar e aprender na contemporaneidade. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 10, e202510044, 2025. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e202510044>

1 Introdução

Tratar da educação inclusiva no Brasil requer atenção principalmente nas últimas décadas, quando tem tomado visibilidade, impulsionada por movimentos internacionais que mobilizaram marcos legais fundamentais. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação, promovendo a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca, de 1994, representa um ponto de inflexão ao afirmar que “é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educados, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sendo este um valor de referência” (UNESCO, 1994). Tal princípio reforça o compromisso com uma educação inclusiva que valorize a diversidade humana e respeite as singularidades de cada sujeito.

No âmbito nacional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, tem seus desdobramentos favoráveis à implementação e efetivação dos direitos da pessoa com deficiência no campo educacional, culminando com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um normativo que direciona a educação básica, publicado em 2018, constituindo um avanço importante ao propor um currículo que seja, ao mesmo tempo, acessível e flexível, capaz de responder às distintas necessidades dos alunos. Ao orientar práticas pedagógicas pautadas na equidade e na inclusão, a BNCC busca garantir uma formação integral, reconhecendo os direitos de aprendizagem e apresentando caminhos possíveis para que o ato de ensinar e aprender ocorra (Brasil, 2018). Contudo, apesar dos avanços legais e normativos, a realidade escolar brasileira ainda revela práticas excludentes, especialmente no que diz respeito à escuta e valorização das vozes de alunos com deficiência que repercutem em atos que transpassam o seu cotidiano (Mantoan, 2006). Nesse contexto, é importante registrar, ainda, que o arcabouço legal que sustenta o direito à educação é bem mais robusto, portanto, aqui, elege-se alguns normativos para delinear esse caminho.

Este artigo é um recorte da dissertação no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e discute a Educação Especial, mais precisamente, na educação de alunos com deficiência intelectual, os quais, conforme definido pela American Psychiatric Association (APA, 2014, p. 33): “apresentam limitações no funcionamento intelectual, além de questões associadas ao comportamento adaptativo, com início durante o período de desenvolvimento”. Reconhecendo a necessidade do protagonismo de suas histórias, espera-se apreender quem são esses alunos no contexto do processo educacional como passo essencial para repensar as formas como o ensino e a aprendizagem são concebidos e praticados nas escolas. Para reconhecer esses alunos e proporcionar-lhes o ensinar e aprender, precisa-se reconhecer a importância das representações sociais que atravessam a vida de cada sujeito, para tanto, a pesquisa se pauta no criador da teoria, Serge Moscovici (1978), e em sua abordagem processual, que mostra pistas fundantes para o desvelar da condição de deficiência intelectual acompanhada das marcas possíveis da educação contemporânea.

Os estudos de Moscovici (1978) são teorizados pela pesquisadora Denise Jodelet (1989), que postula que as representações sociais são conceituadas na seguinte vertente: “forma



de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo um alcance prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um grupo social” (Jodelet, 1989, p. 52). Dito isso, Jodelet nos abre caminho para a apreensão de como cada sujeito é constituído a partir de interações sociais e como esse conjunto de saberes coletivos se faz presente na vida cotidiana, influenciando percepções, comportamentos e modos de interpretar o mundo. A teoria enfatiza que as representações estão articuladas aos processos cognitivos, afetivos e sociais. Ademais, o campo empírico nos apresentou a colheita de falas, conversas e pinturas para, a partir da Análise do Discurso de vertente francesa, defendida por Pêcheux (1990), analisar a discursividade construída em torno do processo do ensinar e aprender de alunos com deficiência intelectual.

Com base nesse referencial, busca-se, também, discutir a perspectiva da dialogicidade proposta por Ivana Marková (2006), investigando as concepções que os próprios alunos constroem sobre si e sobre o lugar que ocupam no processo educacional, de como as representações sociais têm relação com subjetividades construídas pelos sujeitos e seus impactos na vida cotidiana, inclusive, no processo educacional, mostrando-se crucial o seu desvelar.

Pensar a educação contemporânea implica reconhecer que, após diversos movimentos que resultaram em importantes marcos legais, ela se afirma como espaço de emancipação e resistência, no qual as possibilidades e vozes dos sujeitos podem, enfim, ser escutadas. Assim, a possibilidade de visibilidade a essas vozes se faz legítima, buscando contribuir para a promoção de uma educação mais justa, equitativa e inclusiva, que reconheça os sujeitos em suas potencialidades. Nesse sentido, Ornellas (2019) ressalta que escutar a fala do outro significa, na verdade, dialogar internamente com as diversas vozes que nos constituíram e continuam nos constituindo. A autora destaca, ainda, que, embora escutar e falar façam parte do processo educativo, esses dois elementos parecem receber pesos distintos entre os diferentes atores da escola.

Entendendo o ato de ensinar e aprender e as relações transferenciais que se dão nos espaços escolares, recorre-se a Agamben (2009), que versa acerca da luz que precisa ser alimentada na contemporaneidade:

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo [...] E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós, ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar (Agamben, 2009, p. 65).

Nesse contexto, os espaços sociais — e, aqui, faz-se menção ao espaço escolar — são férteis na construção de subjetivação dos sujeitos, sendo a luz em meio ao escuro da não escuta, da não visibilidade. Perceber como as subjetivações que constituem cada sujeito são forjadas nas trocas e na comunicação vivenciadas no espaço escolar, em que crenças e valores são compartilhados, é essencial para apreender as representações sociais que esses sujeitos constroem sobre seu próprio processo educacional. Tal apreensão é fundamental para romper estigmas, superar posturas depreciativas e favorecer a inclusão. Assim posto, tal como já foi enfatizado, a pesquisa defende a importância de se considerar as dimensões sociais, cognitivas e afetivas dos alunos com deficiência intelectual, ressaltando 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. Nessa via, Crusoé (2004) afirma que a prática pedagógica constitui um espaço no qual



circulam diferentes representações que orientam o fazer docente. Ignorar essas representações como formas legítimas de conhecimento, segundo Crusoé (2004), significa deixar de reconhecer os sujeitos dessa prática em suas dimensões social, cognitiva e afetiva. A autora acrescenta, ainda, que o sujeito tende a apreender a realidade na qual está inserido, ideia que converge com o pensamento de Denise Jodelet (1989), ao defender que, na prática educativa, é indispensável considerar os aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

2 Referencial teórico

No contexto brasileiro, a garantia do direito à educação para pessoas com deficiência é respaldada por um conjunto de leis e diretrizes que promovem a inclusão e a valorização da diversidade. Vale pontuar que este escrito se refere à educação da pessoa com deficiência intelectual. A Constituição Federal, datada de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Aliada a isso, a Constituição reforça a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, assegurando-lhes o acesso à educação em condições de igualdade com os demais sujeitos (Brasil, 1988).

Ainda sobre o arcabouço legal que legitima o ato de ensinar e aprender, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reforça esse compromisso ao estabelecer que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com recursos de apoio e adaptações necessárias para atender às necessidades específicas de cada aluno. A LDB também destaca a importância de uma educação inclusiva, que respeite as diferenças e promova a participação desses sujeitos (Brasil, 1996).

Para Diniz (2007):

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, tais como o sexismo ou o racismo, os estudos estudantes sobre deficiência descortinam uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (Diniz, 2007, 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 Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015. Essa lei responsabiliza o poder público por garantir um sistema educacional inclusivo que promova o aprendizado ao longo da vida e elimine possíveis empecilhos, representando um marco na garantia de direitos, uma vez que é destinada a assegurar e promover, em igualdade de condição, o exercício dos direitos com vistas à inclusão e cidadania, reforçando a obrigatoriedade de se oferecer educação de qualidade e acessível às pessoas com deficiência, incluindo a deficiência intelectual (Brasil, 2015). Além disso, enfatiza a inclusão social e educacional, promovendo a eliminação de barreiras e a adaptação de ambientes de aprendizagem, dentre as quais, considera-se de suma importância a flexibilização curricular, para que esses alunos acessem o currículo (Brasil, 2015). Nesse sentido, é importante a percepção de 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 no espaço escolar.

Apontados alguns referenciais legais que dão corpo à Educação Especial e da pessoa com deficiência intelectual, é necessário pautar a percepção de que é em meio aos seus pares que as trocas e construções de subjetividades se presentificam. Para tanto, desvelar as



representações sociais desses sujeitos é importante para que o processo do ensinar e aprender ocorra, tal como Jodelet (1989) destaca, quando cunha que os estudos das representações sociais devem articular elementos afetivos e mentais, integrando-os à cognição, à linguagem e à comunicação, bem como às relações sociais que influenciam essas representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas atuam. Acrescentando-se a esse pensamento, Freitas (2021) afirma que, quando alunos com deficiência intelectual enfrentam estigmas ou representações negativas, tendem a internalizar essas percepções, o que compromete sua autoimagem e pode provocar sentimentos de inadequação que dificultam seu bem-estar e o processo educativo.

Nessa esteira, o estudo das representações sociais de alunos com deficiência intelectual se faz necessário, pois o sujeito tende a perceber a realidade em que está inserido, fazendo parte do grupo, com sua subjetividade sendo preservada. Conceição (2022) explica que as representações sociais têm a função de transformar palavras, ideias e discursos em termos usuais, próximos e familiares. Para a autora, esse processo integra elementos inicialmente abstratos e de difícil alcance em algo compreensível e cotidiano, possibilitando a formação de novas representações. Nessa direção, a abordagem processual recorre a dois mecanismos de operacionalização, a ancoragem e a objetivação, que têm como finalidade transformar o não familiar em algo familiar e tornar concreto aquilo que ainda é abstrato. Segundo Ornellas e Oliveira (2022), esses mecanismos são definidos como:

A ancoragem é a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas em tal processo. Considera a autora que a ancoragem apresenta três funções básicas da representação: função cognitiva de integração; função de interpretação da realidade; função de orientação das condutas e das relações sociais. A objetivação consiste em uma operação estruturante pela qual se dá uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato (Ornellas; Oliveira, 2022, p. 53).

O estudo propõe desvelar as representações sociais de alunos com deficiência intelectual e compreender como essas representações se articulam ao ato de ensinar e aprender. Diante disso, recorre-se a Charlot (2000, p. 80), que entende a relação com o saber como uma relação que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo diante da necessidade de aprender. Para o autor, essa relação corresponde ao conjunto organizado de vínculos que o indivíduo mantém com tudo aquilo que envolve o aprender e o saber.

Ainda nessa perspectiva, é importante mencionar a relevância do diálogo e das interações sociais, conforme as teorias de Vigotski, Luria e Leontiev (2001) e Marková (2006), 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).

A escola é um espaço legítimo de troca, em que as relações, mediadas pela comunicação, são cruciais na constituição dos sujeitos ali presentes. Nesse contexto, Ornellas e Oliveira (2022) afirmam que, se as representações sociais têm potencial para esclarecer fenômenos psicossociais, os estudos nessa área devem favorecer a escuta tanto do que é expresso quanto do que permanece implícito. Para as autoras, essa perspectiva possibilita ampliar e reconstruir

a compreensão do sujeito psicossocial, articulando o individual e o social, de modo a revelar o que está oculto no tecido social e orientar a análise das implicações dessas descobertas.

Enfim, ainda acerca das representações, Moscovici (2003, p. 52) afirma que “[...] restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornem acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos”. Com essa perspectiva, a partir da apreensão das representações sociais do aluno com deficiência intelectual sobre sua condição, espera-se contribuir para o processo de ensinar e aprender no entendimento de que o individual se enlaça com o social, repercutindo em atos, valores, crenças reais, simbólicas e imaginárias.

3 Proposta metodológica

A fundamentação metodológica delineou uma abordagem qualitativa para investigar representações sociais da condição de deficiência intelectual de alunos e suas implicações no processo de ensinar e aprender no contexto contemporâneo. A pesquisa se assentou no tripé *locus*, sujeitos e dispositivos, sendo o *locus* o Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia (CAPE-BA), situado em Salvador (BA), com seis sujeitos, que apresentam a condição de pessoa com deficiência intelectual, sem levar em consideração o grau de acometimento de tal condição.

Participaram deste estudo seis sujeitos, identificados como Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3, Sujeito 4, Sujeito 5 e Sujeito 6. Do total, dois são do gênero feminino e quatro do gênero masculino, com idades variando entre 15 e 35 anos. Quanto à escolarização, dois participantes cursam o Ensino Fundamental (anos finais), dois estão matriculados no Ensino Médio e outros dois frequentam cursos da Educação Profissional.

Todos os participantes residem na cidade de Salvador (BA). Como critério de inclusão, exigiu-se que estivessem matriculados e frequentando a rede de ensino e, no contraturno, recebessem atendimento no Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia (CAPE-BA). A participação ocorreu por ordem do desejo³. Ademais, nenhum dos sujeitos poderia ser atendido diretamente pela pesquisadora, uma vez que essa integra o quadro docente da instituição.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio da triangulação de diferentes dispositivos qualitativos, selecionados de forma criteriosa com o intuito de favorecer uma escuta sensível e aprofundada das experiências dos sujeitos envolvidos. Entre esses dispositivos, destacam-se as entrevistas semiestruturadas, que combinam perguntas abertas e fechadas, possibilitando tanto a obtenção de informações objetivas quanto a construção de um diálogo mais espontâneo e fluido com os participantes. Esse tipo de entrevista favorece a emergência de sentidos, subjetividades e memórias, ao respeitar o ritmo e a discursividade de cada sujeito e ao valorizar sua singularidade. Sobre o dispositivo entrevista, Ornellas (2011) cunha que:

O observador que busca tirar do sujeito aquilo que mais interessa ao seu objeto, de forma imediatista, poderá bloquear a fala daquilo que pensa, sente e percebe sobre o que está sendo perguntado. O exercício do entrevistador exige leveza, é um exercício meticuloso, requer um tempo necessário para que a confiança se presentificar; sabe-se o quanto a fala está ancorada na censura, no medo, nas reticências, em lapsos, atos

³ Para contribuir com o entendimento da expressão “ordem do desejo”, usada nesta pesquisa e que vem como critério para a escolha dos sujeitos deste estudo, recorre-se a Lacan (2005, p. 185), que assevera: “O desejo é aquilo que se apresenta na interseção entre o sujeito e a linguagem, é o que constitui o sujeito no campo do Outro. [...] O sujeito só se engaja verdadeiramente onde há desejo”.



falhos, silêncios. Faz-se necessário que o entrevistador faça da entrevista um ato de esculpir, principie sem pressa, emita perguntas claras, para que o entrevistado fale, de forma singular, segundo a regra fundamental que o mestre deixou como legado: fale o que vem à cabeça, sem censura, para que o conteúdo revelado tenha saber e saber de uma imagem que, de posse de um olhar e de uma lente, encontre o significado e o significante do objeto perdido (Ornellas, 2011, p. 29).

Nesse contexto, fica clara a importância do uso da entrevista semiestruturada como dispositivo em pesquisa nas representações sociais e no campo educacional. Sequencialmente, foram organizadas rodas de conversa, espaços coletivos de escuta e troca, marcados pela manifestação de ditos e não ditos que fizeram vozes e, sobretudo, valorização do saber experiencial. Esses momentos colaborativos estimularam a construção coletiva de significados, contribuindo para a apreensão sobre o fenômeno investigado.

O outro dispositivo foi a pintura em tela a partir de consigna previamente apresentada, dando espaço à produção imagética, ao título e a um texto que referencia a produção autoral. Nesse sentido, recorre-se a Moscovici (1978, p. 47), que afirma: “As imagens são espécies de sensações mentais, de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro”. Assim, o uso da pintura, nesse contexto, amplia as possibilidades de escuta e acesso à subjetividade dos sujeitos, reconhecendo a potência das múltiplas linguagens na produção de conhecimento.

Para sustentar a estrutura investigativa, encontrou-se amparo no estudo de caso, adequado à natureza qualitativa da pesquisa. Esse método, para Yin (1989), permite uma análise aprofundada e contextualizada de um fenômeno contemporâneo, neste caso, as representações sociais de sujeitos com deficiência intelectual e de suas implicações em seu ato de aprender. O estudo de caso possibilita compreender as múltiplas dimensões envolvidas na vivência desses sujeitos, respeitando sua complexidade, sua história e sua inserção em um contexto social, educacional e cultural no qual estão inseridos.

Diante disso, essa metodologia valorizou a escuta atenta e a dialogicidade, entendendo que a comunicação é fundamental para construir sentidos coletivamente elaborados. O bem-estar dos participantes foi uma prioridade, com garantias de consentimento e agendamento prévio dos dispositivos aplicados. A primeira etapa foi a realização das entrevistas, seguida pela roda de conversa e pelas atividades de pintura. Através da Teoria das Representações Sociais, inspirada em Serge Moscovici, pretendeu-se apreender as representações que esses alunos têm de seu processo do ato de ensinar e aprender. Portanto, ainda em relação ao processo metodológico e à escolha dos dispositivos, Ornellas e Magalhães (2019, p. 15) afirmam que: “A pesquisa em representações sociais exige dispositivos metodológicos diversificados e sustentam que um único dispositivo pode ser incapaz de apreender a dinâmica e a estrutura das representações”.

Com esse entendimento, o conjunto aqui apresentado pretendeu desvelar o objeto de estudo, em que os dispositivos elegíveis são fundantes nesse processo. Para a análise dos dados produzidos a partir dos dispositivos supracitados, tomou-se a Análise do Discurso de Pêcheux (1990), de modo a tornar familiar o não familiar, a partir dos processos de ancoragem e subjetivação, evidenciando as representações sociais do aluno com deficiência intelectual e suas implicações no ato de ensinar e aprender. A Análise do Discurso, referenciada por Pêcheux (1990), postula que:

Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia

como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (Pêcheux, 1990, p. 8).

Desse modo, presentifica-se as falas e os atos através da aplicação dos dispositivos. Sendo assim, considerar as singularidades e trajetórias de cada aluno é crucial para construir uma educação inclusiva e significativa.

4 Resultados

O espaço escolar constitui um ambiente de construções ricas, que se perpetuam no cotidiano e reverberam na vida adulta dos sujeitos. O ato de ensinar e aprender deve ser compreendido como um caminho a ser percorrido por crianças, adolescentes e jovens, independentemente de estarem ou não incluídos na Educação Especial. Esse direito, claramente assegurado pela legislação, reforça a necessidade de que os professores se concentrem nas potencialidades desses alunos, apresentando os componentes curriculares de formas diversificadas, de modo a respeitar suas singularidades e garantir o acesso efetivo ao currículo. Escutá-los, torná-los visíveis e protagonistas de suas próprias histórias é igualmente essencial para a promoção de uma educação inclusiva e significativa.

Nesse sentido, a pesquisa buscou apreender as representações sociais do aluno com deficiência intelectual e como elas se articulam ao ato de ensinar e aprender na contemporaneidade, a partir de uma abordagem processual das representações sociais e da Análise do Discurso de Pêcheux. A utilização de múltiplos dispositivos qualitativos, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e pinturas em tela, permitiu uma escuta sensível das experiências dos sujeitos, possibilitando a emergência de sentidos, subjetividades e formações discursivas que, muitas vezes, permanecem ocultos no cotidiano escolar.

As entrevistas semiestruturadas, ao combinarem perguntas abertas e fechadas, favoreceram a coleta de dados objetivos e, sobretudo, a construção de diálogos espontâneos, respeitando o ritmo de cada aluno e valorizando suas singularidades. As rodas de conversa possibilitaram a interação entre pares, promovendo a emergência de significados compartilhados, enquanto a pintura em tela revelou o não dito, apontando marcas e contribuindo para o entendimento das representações sociais de maneira mais ampla e sensível.

Os resultados evidenciaram que as representações sociais desses alunos se estruturam em torno de quatro ancoragens centrais: preconceito, invisibilidade, silêncio e desejo. O preconceito se fez presente em diversos momentos em que, sob o julgamento do outro, suas expectativas reduzidas sobre a aprendizagem tomaram forma, assim como na condução de docentes em atividades pedagógicas, limitando o acesso ao currículo e à participação desses alunos no contexto da sala de aula. A invisibilidade refletiu quando se tenta ocultar a sua presença e/ou a pouca valorização das singularidades e saberes desses alunos, tornando-os ausentes nos atos de ensinar e aprender e no reconhecer de suas competências e habilidades. Diante disso, o silêncio emergiu como estratégia de proteção ou adaptação, revelando lacunas na escuta ativa e indicando que, mesmo quando presentes, os alunos permanecem à margem das interações e que barreiras institucionais existentes no espaço escolar repercutem contrariamente. Em contraponto, o desejo mostrou-se como força propulsora no que tange a vislumbrar a aceitação e uma educação de direito, em que, além do acesso, a permanência e qualidade sejam, enfim, respeitadas.

Essas ancoragens apontaram para a complexidade do ato de ensinar e aprender, evidenciando que não se trata apenas da transmissão de conteúdo, mas da mediação de relações sociais, afetivas e cognitivas que constituem a experiência escolar. Desse modo, as



representações sociais identificadas na pesquisa revelaram como essas relações direcionam a participação dos alunos, orientam a ação docente e influenciam a construção de saberes.

Além disso, a Análise do Discurso de Pêcheux possibilitou descortinar os ditos, os não ditos e os interditos presentes nas interações escolares que se apresentaram como marcas discursivas, refletindo as ancoragens identificadas. A escuta atenta e a valorização da voz desses alunos tornaram-se, portanto, instrumentos essenciais para que suas experiências e subjetividades fossem reconhecidas e incorporadas ao ato de ensinar e aprender.

Os resultados indicaram, ainda, que, para uma educação inclusiva e significativa, é necessário que os docentes articulem estratégias que transformem a invisibilidade, o preconceito e o silêncio em oportunidades de reconhecimento e protagonismo. O desejo manifesto desses alunos deve orientar a mediação pedagógica, criando espaços em que os saberes e as subjetividades sejam reconhecidos, de modo a serem incorporados ao currículo, que se apresenta estanque. Tal perspectiva reafirma que a educação contemporânea precisa considerar a dimensão social, afetiva e cognitiva do aluno, promovendo práticas que respeitem suas singularidades e favoreçam o ato de ensinar e aprender.

Em síntese, a pesquisa desvelou que as representações sociais do aluno com deficiência intelectual não apenas refletem barreiras e preconceitos, mas, também, indicam possibilidades de intervenção pedagógica a partir das lentes desse aluno invisibilizado. As ancoragens em preconceito, invisibilidade, silêncio e desejo revelaram como o processo educacional é atravessado por dimensões subjetivas e sociais, reforçando a necessidade de práticas educativas inclusivas que tornem os alunos visíveis e protagonistas na construção de saberes. Ao se desvelar essas representações, espera-se contribuir para a reflexão crítica sobre a educação contemporânea e para o fortalecimento de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão, de modo que as singularidades possam ser reconhecidas e respeitadas em meio à diversidade.

5 (In)conclusões possíveis

Para não concluir, tratar das representações sociais do aluno com deficiência intelectual e os possíveis impactos dessa condição no processo de ensinar e aprender abre espaço para discussões que repercutem na educação contemporânea. Neste sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um momento de alicerce para os direitos humanos quando demarca o conceito de “necessidades educacionais especiais”, assim, no que tange a importância da escola para a constituição do sujeito, em diálogo com Santos, vale ressaltar que:

[...] além das crianças com deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldade temporárias ou permanentes na escola as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola por qualquer motivo que seja (Santos, 2000, p. 5).

Neste sentido, o direito a Educação é essencial e precisa se fazer presente, deste modo, fazer o enlace entre representações sociais e Educação Especial é pauta atual e necessária, principalmente quando se propõe escutar os alunos, enquanto atores principais, dando-lhes vez e voz e tornando-os protagonistas. Esta pesquisa se direcionou a apontamentos de ações no âmbito escolar que vislumbram o favorecimento das singularidades em meio à diversidade de ser/existir expressa nas diferentes formas de aprendizado, de modo a valorizar as



potencialidades desses alunos, entendendo-os como sujeitos incompletos e da falta, mas ávidos de saberes, vivências, valores, crenças e afetos em busca da construção de conhecimento, que reconhece o consensuado no passe do reificado.

A apreensão das representações sociais que o aluno com deficiência intelectual tem sobre sua condição de pessoa com deficiência intelectual revelou a educação mais próxima, pois as subjetividades desses sujeitos se presentificaram. Assim, espera-se refletir acerca das representações sociais do aluno com deficiência intelectual e o ato de ensinar e aprender na contemporaneidade e do quanto essas construções que atravessam os sujeitos permeiam a educação e a inclusão social. Essa percepção é essencial para garantir que esses sujeitos tenham acesso às mesmas oportunidades que seus pares.

O ato de ensinar e aprender envolve desafios específicos, mas, também, oportunidades para metodologias inclusivas, entendendo-se que a flexibilização curricular pode/deve ser um caminho assertivo em prol de uma educação de qualidade, onde o sentimento de pertencimento se faça presente. Nesse contexto, entende-se que a educação inclusiva deve ser uma prioridade, promovendo metodologias que respeitem e valorizem a diversidade, contribuindo para a passagem do aluno com deficiência intelectual para o aluno sujeito, o que pode reverberar na construção de uma sociedade mais justa, humana e inclusiva, em que o preconceito, a invisibilidade e o silêncio deem espaço para o desejo — desejo de respeito e visibilidade de suas potencialidades em meio às singularidades nas quais o protagonismo se presentifique.

Portanto, este debate não está suspenso, visto que as inscrições aqui feitas, os achados revelados e as representações desveladas são iniciais e que nos constituímos como pesquisadoras que ofertam esse objeto ao leitor na condição de suscitar a escuta e a fala na existência do advir.

Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honeskol. Chapecó: Argos, 2009. p. 55-76.

APA. **DSM-5**. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 maio, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 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 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 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/113146.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** — Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CONCEIÇÃO, L. N. **Representações de laço social com o outro diferente de mim**. Salvador: Quarteto, 2022.

CRUSOÉ, N. M.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, ano 2, n. 2, 2004.

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

FREITAS, A. B. M. Deficiência Intelectual: Ecos da Loucura que a escola inclusiva não apreende. **Revista Mosaico - Revista de História**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 116-126, 2021. DOI: 0.18224/mos.v14i2.8877. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/8877>. Acesso em: 20 abr. 2025.

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

LACAN, J. **O seminário: livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Tradução de Maria Lúcia Micheli *et al.* 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. (org). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

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

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

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

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

ORNELLAS, M. L. S. (org.). **Entre-linhas: Educação, Psicanálise e Subjetividade**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ORNELLAS, M. L. S. **Psicanálise & Educação: o que falta em um está no outro?** Salvador: EDUFBA, 2019.



ORNELLAS, M. L. S.; MAGALHÃES, P. M. M. S. Dispositivos teórico-metodológicos na Pesquisa em Representações Sociais. *In*: ORNELLAS, M. L. S. (org). **Representações Sociais e Educação**: letras imagéticas. 2. ed. Salvador: Mestria, 2019. p. 11-30.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

SANTOS, M. P. A inclusão da criança com necessidades especiais. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO PHILIPPE PINEL. **Caderno do fórum permanente de educação e saúde**. Brasília: Ministério da Educação; Instituto Philippe Pinel, 2000. p. 56-62.

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.

