

Representações sociais dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais sobre alunos com Transtorno do Espectro Autista: saberes e práticas no contexto do Atendimento Educacional Especializado

Priscila Caseiro de Oliveira¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1815-4768>

Fábيا Fagundes Pacheco²

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6127-5224>

Adriana Ofretorio³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6870-371X>

Maria Inmaculada Chao Cabanas⁴

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0368-8416>

Resumo

O artigo examina os discursos de professores que atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado em Belém, capital do estado do Pará, e que atendem alunos com o Transtorno do Espectro Autista. O objetivo é entender as representações sociais de professores que atuam nessas salas, a partir da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici (1978). Para tanto, apresenta-se a retórica como método de análise dos discursos, fundamentada em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). No que concerne à constituição das representações sociais, notou-se que o grupo visualiza a aprendizagem de forma positiva, romantizada e realista. A análise retórica das falas de professores revela um discurso fortemente persuasivo e argumentos que buscam direcionar o olhar do auditório para uma visão romantizada do autismo. A ausência de contradiscursos pode tornar essa representação limitada, pois a realidade dos alunos nesse espectro não é um padrão para todos os contextos escolares.

Palavras-chave: teoria das representações sociais; transtorno do espectro autista; educação.

Abstract

This article examines the discourses of teachers working in a Specialized Educational Services classroom in Belém, Brazil, who serve students with Autism Spectrum Disorder. The objective is to understand the social representations of teachers working in the Specialized Educational Services classroom based on the Theory of Social Representations developed by Serge Moscovici (1978). To this end, rhetoric is presented as a method of discourse analysis, based on the work of Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca (2005). Regarding the constitution of social representations, it was noted that the group views learning in a positive, romanticized, and realistic manner. In short, the rhetorical analysis of the teachers' statements reveals a strongly persuasive discourse and arguments that seek to direct the audience's attention to a romanticized view of autism. However, the absence of counter-discourses may limit this representation, as the reality of autistic students is not standardized across all school contexts.

Keywords: theory of social representations; autism spectrum disorder; education.

Referência: OLIVEIRA, Priscila Caseiro de *et al.* Representações Sociais dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais sobre alunos com Transtorno do Espectro Autista: saberes e práticas no contexto do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 10, e20259999, 2025. DOI: <https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e20259999>

¹ Doutoranda em Educação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: priscila198420@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: fabiafagundesfacheco@gmail.com.

³ Doutora em Educação. Unicamp. São Paulo – Brasil. E-mail: aofretorio@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: maria.cabanas@yduqs.com.br.



1 Introdução

Este artigo emergiu do banco de dados de uma pesquisa de mestrado com professores da Educação Especial. O objetivo do estudo foi entender as representações sociais dos professores que atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com base na Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici (1978). A partir da análise retórica, buscamos compreender o discurso dos professores, fundamentando-nos em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

A temática discutida na pesquisa traz uma interpelação entre duas áreas importantes de conhecimento para o campo da Educação Especial: os transtornos de desenvolvimento e a TRS (Moscovici, 2012). O foco é o modo como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o AEE são compreendidos e acontecem no ambiente escolar. Nessa acepção, o olhar dos professores de Educação Especial se torna um *locus* importante de estudo a respeito das representações sociais que constituem e atravessam as ações nas SRM.

É importante esclarecer que, historicamente, no campo educacional, a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) ou transtornos se modificou ao longo do tempo. No século 19, por exemplo, via-se a deficiência como anormalidade, conseqüentemente, PcD eram excluídas da vida em sociedade. As diversas “anormalidades” consideradas, fossem elas físicas, cognitivas ou emocionais, faziam com que esses indivíduos fossem qualificados pejorativamente a partir da deficiência que apresentavam (Sousa, 2021). Além disso, por não possuírem características que as enquadrassem como “normais” para a sociedade da época, a marginalidade tornou-se realidade para elas. Essa exclusão pode ser interpretada como uma aversão à deficiência, que resultava na definição identitária não humana, monstruosa, que deveria ser exterminada (Sousa, 2021). Naquela realidade, castigos e maus-tratos eram aceitáveis para as PcD. Posteriormente, chegou-se à conclusão de que a deficiência era um infortúnio natural e a exclusão foi substituída pela segregação, com o isolamento mais severo dessas pessoas da vida em sociedade.

Mantoan (2017) esclarece que iniciativas de atendimento a PcDs surgiram, no Brasil, no final do século 19, sob forte influência norte-americana, desse modo, não fizeram parte das políticas públicas de educação existentes no país. Conforme a mesma autora, “[...] foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional” (Mantoan, 2017, p. 2). Somente no início dos anos 1960, portanto na segunda metade do século 20, propostas voltadas a esse público foram formuladas no país, sob a nomenclatura de “educação dos excepcionais”. Observa-se, assim, que há tempos vem se desenvolvendo uma luta política e ideológica por reconhecimento e atendimento adequado à Pessoa com Deficiência, tanto na esfera escolar, quanto da saúde e da inserção na sociedade.

Pode-se dizer, também, que o avanço das políticas inclusivas provocou mudança de perspectiva e as Pessoas com Deficiência passaram a ser vistas como alvo de integração nos diferentes contextos sociais, dentre eles, o escolar. Embora essa nova perspectiva, a integração, por muito tempo, esteve associada ao isolamento dos alunos com deficiência em salas especiais. Isso resultou na urgência de um sistema educacional que reconhecesse as necessidades específicas e incluísse esses alunos em salas de ensino regular da Educação Básica (Borges; Nogueira, 2018).

Antes, porém, de adentrar nessa discussão, cabe ressaltar que a expressão inclusão escolar possui sentidos diversos na sociedade vigente. Conforme expressado por Mendes (2017, p. 66), por exemplo, incluir pode ser caracterizado tanto como a “[...] ação de matricular quanto



a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo”. Nessa última perspectiva, a inclusão solicita uma organização escolar adequada para que o sujeito atípico possa ter acesso e permanecer no ambiente escolar e participar das práticas desenvolvidas na escola em equidade com os estudantes considerados típicos.

Quanto às pesquisas que enfocam a participação de crianças com deficiência no contexto escolar, voltamos atenção ao estudo de Dainez e Smolka (2014), no qual foi discutido o conceito de compensação de Vigotski para compreender o modo de participação das crianças nas práticas escolares.

A psicologia do início do século XX trazia o conceito de compensação “[...] relacionada à ideia de equilíbrio/adequação/adaptação/acomodação do indivíduo ao meio” (Dainez; Smolka, 2014, p. 1099). As autoras explicam que havia duas correntes teóricas, a Biológica, cuja tese defendia que cada deficiência fosse relacionada a uma qualidade ou dom para equilibrá-la, visão que corroborava o tratamento médico terapêutico; a segunda vertente, de cunho social, reforçava ações filantrópicas, com o objetivo de suprir as carências dos sujeitos. As autoras apresentam que Vigotski elabora de forma diferente a ideia que supera as anteriores, definindo o conceito de compensação como “[...]a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacional” (Dainez; Smolka, 2014, p. 1102).

Nessa acepção, um ambiente que forneça esses elementos para a participação do público-alvo da educação especial se torna a proposta norteadora das práticas inclusivas. De acordo com Dainez (2017), na perspectiva vigotskiana da compensação, a biologização da deficiência é questionada, pois o ser humano, cujas bases psicológicas se desenvolvem no meio social, tem na compensação um papel fundamental para sua participação nas práticas sociais, especificamente nas escolares.

Essa argumentação nos leva a compreender que as diferentes instituições sociais, como a família e a escola, por exemplo, assumem uma função muito importante no desenvolvimento integral das PcD. Além de Dainez e Smolka (2014) e de Dainez (2017), outros pesquisadores estudam o papel do ambiente familiar (Mota, 2019) ou escolar (Batista, 2024; Ramos, 2013) no desenvolvimento dessas pessoas. Nesses espaços, elas podem encontrar possibilidades de progresso quando suas singularidades são compreendidas como potencializadoras do desenvolvimento.

Contudo, embora essa compreensão e o avanço das políticas de inclusão voltadas à promoção do pertencimento das Pessoas com Deficiência ou transtorno, Fernandes e Denari (2017) ressaltam que ainda há discriminação relativa aos aspectos físico e intelectual, o julgamento e a pejoração quanto à participação dessas pessoas em ambientes sociais. Nesse sentido, conforme as autoras,

A pessoa com deficiência, embora possua alguma especificidade visual, auditiva, física e intelectual, e, em muitos casos, não aceite a postulação médica – deficiente –, não quer ser vista pela deficiência, qualquer que seja, mas pela sua diversidade, sendo respeitada por suas diferenças, por sua singularidade (Fernandes; Denari, 2017, p. 86).

Nesse contexto, cita-se a atuação do Atendimento Educacional Especializado no apoio aos estudantes com autismo nas escolas regulares, através das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que geralmente são instaladas em escolas-polo para atendimento de estudantes locais e daqueles matriculados em escolas próximas que não têm esse recurso. Nesse

último caso, o atendimento deve ocorrer no contraturno, para não ocasionar prejuízos à rotina escolar do estudante que precisa se deslocar à escola polo.

Cabe ressaltar que as SRM são preparadas com mobiliários e equipamentos específicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao público do AEE. Citam-se como exemplo, os materiais que estimulam a dimensão cognitiva (jogos, computadores e brinquedos lúdicos) dos estudantes com deficiência, incluindo os que estão no espectro autista (Silva, 2021).

A respeito dos estudantes com TEA, é importante lembrar que os últimos anos vêm apresentando aumento significativo desse público no ensino regular. Em 2020, por exemplo, estimativas globais indicavam proporção de uma criança com diagnóstico de TEA para cada 36 na faixa do zero aos anos seis anos de idade (CDC, 2020).

Conforme os dados da Secretaria Municipal de Belém (Semec), em 2024, havia 84 salas de recursos multifuncionais no município. Paralelo a isso, o número de alunos com TEA atendidos na rede municipal chegava a 3.205, sendo 773 diagnosticados com o Nível I de suporte, 705 com Nível II e 303 com Nível III (Sistema de Informação de Gestão Acadêmica – Siga, 2024).

Ao adentrar à temática aqui proposta, entende-se como necessário compreender as características associadas que levam ao diagnóstico de TEA. Isso porque, para esse diagnóstico, considera-se a presença de alguns sinais e sintomas específicos, a exemplo de comportamento estereotipado e repetitivo, dificuldade na comunicação verbal, na interação social, em reconhecer sinais comunicativos que não envolvem a fala, hiperfoco e dificuldades socioemocionais e afetivas. Essas características são, também, responsáveis pela identificação do nível de suporte que a pessoa no espectro necessita, o que envolve a associação e a intensidade de, pelo menos, dois desses comportamentos e dificuldades. No que tange ao contexto educacional, o TEA tende a influenciar o contexto pessoal, social e escolar, pois o aluno nesse espectro pode apresentar dificuldades em se comunicar na sala de aula, concentrar-se durante as explicações, consequentemente, em absorver o conteúdo ministrado (Coelho; Vilalva; Hauer, 2019).

Nesse contexto é que entendemos a importância da Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici (2012), no sentido de que ela auxilia na compreensão de como as pessoas constroem e compartilham conhecimento em contextos sociais específicos. Sob essa teoria, os professores podem elaborar representações sociais a respeito do TEA na comunidade escolar. Esse conhecimento, que está relacionado a práticas, ao ser comunicado e discutido, pode oportunizar melhor compreensão por parte de alunos com TEA no contexto escolar. Uma representação social é definida por Moscovici (2012, p. 39) como um conjunto de elementos que “[...] correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro lado, à prática que produz tal substância, como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica”. Trata-se, assim, de uma interrelação entre uma dada realidade com os sentidos que os sujeitos fazem dela. Embora conceituar representações sociais não seja uma tarefa simples, é possível estudá-las na interface entre conceitos sociológicos e psicológicos, sob a compreensão de que, no individual, está presente o social.

Pode-se refletir, nessa condição, que as representações sociais são formadas em diferentes instâncias da sociedade, portanto, são constituídas e influenciadas por grupos que partilham experiências e vivenciam o desenvolvimento das diferentes esferas científicas, como a ciência, a filosofia e a técnica, e sociais, como as instituições (escola, família, entre outras).

Segundo Moscovici (1978, p. 26 *apud* Rocha, 2014, p. 54), “[...] uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. Essa diferença tem um motivo, uma

representação é sempre representação de alguém e, ao mesmo tempo, representação de alguma coisa”. No caso deste estudo, o “alguém” referido por Moscovici (2012) corresponde aos professores das SRM, e “alguma coisa” são os alunos com TEA. Entende-se, assim, que os fenômenos de representações sociais estão em vários âmbitos, que vão desde a cultura, passando pelas instituições, as práticas sociais, as comunicações interpessoais e de massa, até os pensamentos individuais (Sá, 1995).

A respeito da TRS, para Marques e Musis (2016), os estudos cuja abordagem se pauta nessa teoria podem colaborar para a compreensão do papel dessas representações no que tange ao conhecimento socialmente partilhado. Para Jodelet (1989, p. 1), elas nos ajudam a interpretar, a definir e a nomear os diferentes aspectos da vida cotidiana. Também reitera, em sua argumentação, que “Elas [as representações] circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais”.

No caso deste estudo, considera-se importante ressaltar experiências e saberes de professores em relação ao ensino e ao contato com estudantes com TEA. Sendo assim, objetiva-se, neste artigo, investigar as representações sociais de quem atua nas Salas de Recursos Multifuncionais de Belém, capital paraense, sobre alunos com TEA.

Utilizamos como aporte teórico a Análise Retórica pelo viés da Teoria da Argumentação, uma vez que permite focar nas relações entre esquemas argumentativos e seus significados. Além disso, de acordo com Mazzotti (2011), as práticas que ocorrem nas instituições escolares são condicionadas por crenças, valores, modelos e símbolos que nelas circulam, os quais a Psicologia Social nomeia como representações sociais, que são criadas e mantidas em contextos conversacionais em que se usa de argumentos para persuadir. Argumentos esses que podem ser compreendidos por meio da análise retórica, para a qual se considera o contexto de produção do discurso e que institui o que diz ser real para o grupo, ou inferir que o sujeito considera preferível fazer ou ter.

2 A Nova Retórica como método de análise

A retórica, originada na Grécia Antiga pelos sofistas e sistematizada por Aristóteles no século V a.C., surgiu da necessidade de formar indivíduos aptos a argumentar em assembleias e tribunais, considerando aspectos de persuasão e influência, hoje estudados na perspectiva psicossocial (Mazzotti; Alves-Mazzotti, 2011). Na história da filosofia, é possível compreender uma relação entre dialética e retórica, que ora apresenta uma aproximação entre elas, ora um distanciamento. A dialética é considerada como método socrático de investigação e argumentação por meio do diálogo e está relacionada à lógica e ao raciocínio. Já a retórica é definida como uma forma de persuadir um determinado público por meio da persuasão, utilizando determinadas técnicas linguísticas.

A unidade entre ambas passa a ser evidente nos estudos de Chaim Perelman, filósofo belga, considerado um dos principais estudiosos da retórica no século XX, que, a partir de 1947, retomou a conexão entre dialética e retórica no “[...] resgate da noção de raciocínio dialético” que está entre as mais significativas constituições do referido filósofo (Coelho, 2014, p. 15).

Sendo assim, na década de 1950, o movimento da Nova Retórica resgatou essa tradição, especialmente com o *Tratado da argumentação: a nova retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Esses autores enfatizam que “[...] a situação retórica é essencialmente social e que o discurso é sempre instituído no grupo [...]” (Mazzotti; Alves-Mazzotti, 2010, p. 75). A comunicação, sob essa perspectiva, ocorre quando os interlocutores têm oportunidade tanto de



expressar quanto de escutar, logo, o ambiente de sala de AEE é um espaço no qual permeia o discurso.

Sob a compreensão de que a palavra retórica indica a habilidade do orador em convencer o ouvinte de sua opinião, sua crença ou seus valores, o discurso é situado em um determinado tempo histórico, uma determinada sociedade e as relações que nela se estabelecem, um discurso que pode ser aceito ou não pelo grupo no qual ele é veiculado. O discurso, na Retórica, é sempre julgado por quem escuta, mesmo que esse ouvinte se mantenha em silêncio ou não interaja com o enunciador. Nesse caso, pode ou não haver concordância com o que foi dito, ou o enunciado não desperte o interesse do ouvinte. Desse modo, o silêncio não pode ser considerado, de acordo com Mazzotti (2012), como uma aceitação do discurso proferido.

Depreende-se, assim, que a situação retórica compreende as práticas comunicativas, em que os sujeitos expõem suas concepções de mundo e apreensões da realidade. No contexto deste estudo, a análise retórica permite examinar os argumentos com base nos esquemas de pensamento e na expressão do raciocínio, ao relevar crenças, valores e verdades que contribuem para se entender as representações que professores constroem sobre os alunos com TEA. Como afirma Mazzotti (2012, p. 169), “[...] toda e qualquer comunicação humana sustenta-se na relação retórica, mesmo as que parecem distantes de seus gêneros”.

A retórica, enquanto ciência da comunicação, estrutura-se na tríade aristotélica *ethos*, *pathos* e *logos*, reformulada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como orador, auditório e argumento, elementos indispensáveis ao ato comunicativo. Esses componentes são indispensáveis ao ato comunicativo, pois a retórica não é mera ornamentação, mas uma ferramenta para obter a adesão das mentes, promovendo ações por meio de valores compartilhados. A ênfase particular recai sobre o auditório, que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), não é uma entidade empírica fixa, mas uma construção mental do orador – uma imagem individualizada que reflete opiniões dominantes, premissas culturais e valores tomados como dados. O orador, nessa condição, deve adaptar-se ao auditório construído, articulando um discurso que se apoie em “objetos de acordo” previamente estabelecidos, ou seja, premissas aceitas pelo público para reforçar sua adesão sem recorrer a demonstrações formais rígidas.

No contexto da comunicação, as falas de professores de Sala de AEE emergem como instrumento essencial da análise do discurso. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), todo processo argumentativo baseia-se em premissas que preparam o auditório para a aceitação ou rejeição das proposições apresentadas. Desse modo, a análise retórica torna-se relevante para se compreender a comunicação social, o que é visto como preferível pelo grupo, e as controvérsias que definem as representações de professores que atuam em Sala de AEE. Como sustentam Mazzotti e Alves-Mazzotti (2010), o estudo das técnicas retóricas possibilita não apenas a análise, mas também a construção de argumentos adequados a contextos específicos, que promovem um conhecimento mais aprofundado das dinâmicas comunicacionais.

A análise do *corpus* discursivo, neste artigo, se deu por meio das técnicas de análise retórica, as quais, segundo Mazzotti (2008), buscam apreender o persuasivo em um discurso, em um conjunto de argumentos, em que se considera a relação integral entre orador/escritor e auditório/leitores. Já a análise retórica sustenta-se, inicialmente, em quatro questões: quem fala, para quem, onde e por quê? Fala-se para um grupo determinado ou que se supõe determinado, em presença ou à distância, como no caso da escrita.

Mazzotti (2011, p. 151) entende, nessa acepção, que há uma proximidade argumentativa entre o enunciado, a mensagem transmitida e o público que a recebe. Para o autor, o objetivo do estudo da Retórica está na compreensão da dinâmica “[...] funcionalmente indissociável entre orador (*éthos*), o auditório (*páthos*) em que o discurso (*lógos*) é aceito ou rejeitado”.

3 Proveniência dos dados

Os discursos selecionados para a análise retórica deste artigo fazem parte de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada nas SRM do Distrito Administrativo Nazaré (Dabel) do município de Belém, estado do Pará. No levantamento efetuado para saber quantas SRM existem no Distrito do Dabel por turnos, constatou-se 15 salas e um total de 15 professores, todos eles participantes deste estudo, alcançando 100% do universo investigado.

Inicialmente, buscou-se contato com a coordenação escolar para explicar o foco da pesquisa. Após autorização, foram realizadas as visitas às escolas, momento em que os professores da sala de AEE foram pessoalmente convidados a participar deste estudo. As entrevistas semiestruturadas ocorreram no primeiro semestre do ano de 2023, após aprovação dos participantes e assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), usando-se como instrumento, para as entrevistas, um roteiro previamente desenvolvido e voltado para a temática central do trabalho.

Como garantia do sigilo das informações dos participantes, na análise dos resultados, os nomes dos entrevistados foram substituídos pela letra E (maiúscula), seguida de um numeral arábico (1, 2, 3...), assim expressos: Educador 1 ou a abreviatura entre parênteses (E1), ..., Educador 15 ou (E15)⁵.

Para a análise, os dados foram organizados nas seguintes categorias: 1) Aprendizagem positiva e romantizada (inteligência/habilidade do aluno com autismo, compreensão e inclusão, rapidez na aprendizagem, facilidade na reprodução – ressignificação – de modelos, capacidade de progresso); 2) Aprendizagem realista (precisa de estímulo, representa um desafio para o professor, padrão de autismo e comportamento, interação social e foco diferente). A análise retórica seguiu critérios de validade fundamentados na clareza dos argumentos, na coerência interna do discurso e na adequação entre os meios de persuasão (*ethos*, *pathos* e *logos*) e o contexto enunciativo. Cada trecho foi examinado quanto às estratégias argumentativas empregadas por quem o proferiu.

Para garantir a confiabilidade da análise, foi realizada a validação por pares, mediante leitura crítica e discussão das categorias emergentes entre os autores do estudo, fator que possibilitou o fortalecimento da consistência analítica.

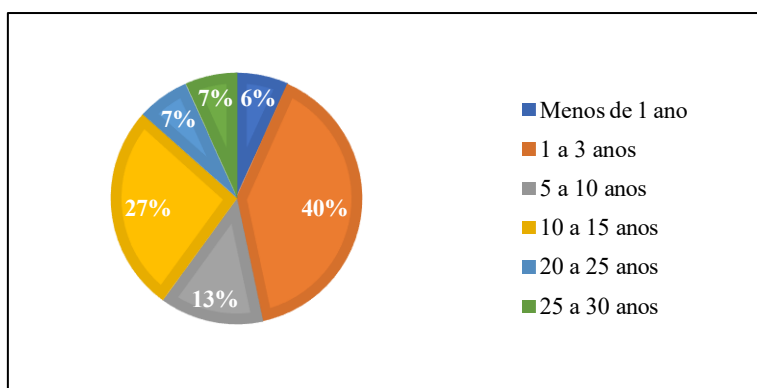
4 Resultados e discussão

Os discursos e argumentos analisados são de 15 educadores que atuavam nas SRM da região alvo de estudo. Os participantes estavam na faixa dos 35 aos 51 anos de idade, com média de 45 anos; 14 identificaram-se como do gênero feminino e 1 do gênero masculino. Para conhecer o perfil dos entrevistados, foi organizado o Gráfico 1, no qual constam informações relativas ao tempo de atuação dos participantes da pesquisa na educação voltada para a atenção especial.

Gráfico 1 – Perfil dos entrevistados quanto ao tempo de atuação na Educação Especial

⁵ O roteiro de entrevista só foi aplicado após a autorização da Rede Municipal de Ensino (Semec) – com aval dos diretores das escolas onde se localizam as sem –, o envio, aos responsáveis, da carta de apresentação, a declaração e a autorização para utilização da infraestrutura. Ainda, esta pesquisa só foi desenvolvida após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), com número de registro: 5.951.849.





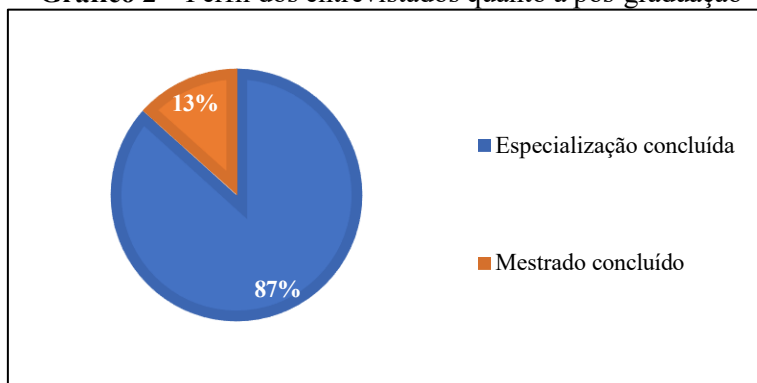
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Observa-se, no Gráfico 1, que a maioria dos participantes estava na Educação Especial de um a três anos (40%). Também a maioria indicou pouca vivência no AEE. Segundo Scherer e Dal'Igna (2015), as vivências influenciam diretamente no atendimento especializado, pois ampliam o conhecimento e contribuem para mais segurança na atuação profissional. Os autores também destacam que, além do tempo de atuação, é preciso ter interesse e buscar constantemente por atualizações e formações na área.

Quanto à formação dos participantes, verificou-se maioria formada em Pedagogia (10), enquanto os demais relataram formação em Psicologia (1), Química (1), Letras (1), Matemática (1) e Comunicação Social + Publicidade e propaganda + Pedagogia (1). Observa-se que esse perfil, embora majoritariamente formado por Pedagogos, também é composto por profissionais de diferentes áreas, aspecto que pode ser favorável para a relação social pedagógica com o estudante com TEA.

Além da formação em nível de graduação, investigou-se o perfil profissional no quesito pós-graduação na área da Educação Inclusiva (Gráfico 2) e na busca por formação continuada (Gráfico 3).

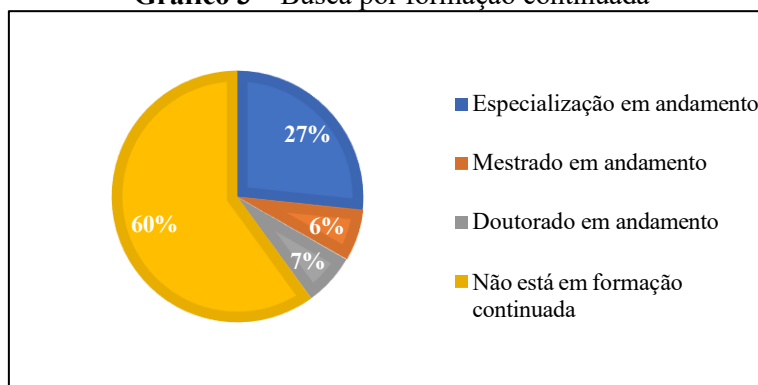
Gráfico 2 – Perfil dos entrevistados quanto à pós-graduação



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Nota-se, conforme os dados apresentados no Gráfico 2, que a maioria (13) dos entrevistados tinha, à época da pesquisa, ao menos uma especialização concluída e dois (2) tinham mestrado concluído. Já no Gráfico 3, os dados indicam que nenhum dos pesquisados relatou doutorado ou pós-doutorado concluído, bem como, nenhum indicou estar em formação continuada.

Gráfico 3 – Busca por formação continuada



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Ao tratar da formação continuada, com o propósito de investigar se os profissionais buscam algum tipo de formação, verificou-se que a maioria (9) não estava envolvida em estudos ou formações complementares. Entre os que estavam em processo formativo, quatro cursavam uma nova especialização, um estava no mestrado e um estava no doutorado. Cabe lembrar, frente à baixa adesão à formação continuada pela maioria dos educadores entrevistados, as diretrizes operacionais da Educação Especial do Ministério da Educação, cujo artigo 12 preconiza que, “[p]ara atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (Brasil, 2009).

Cabe ressaltar, aqui, a importância de que o professor compreenda como o aluno com TEA aprende, para adaptar o ensinamento e promover uma aprendizagem de qualidade na SRM. Foi possível perceber que a aprendizagem pode ser caracterizada de duas maneiras: a positiva e a aprendizagem dentro da realidade, ambas diretamente relacionadas com as representações sociais que esses professores constroem sobre o autismo.

Os entrevistados que visualizam uma aprendizagem mais positiva têm uma representação social mais romantizada sobre o aluno com autismo. Nas suas palavras, alunos com TEA são descritos da seguinte maneira: “Eles são extremamente inteligentes” (E9), “Então, eu só tenho e vejo o quanto é lindo compreendê-lo, se tentar fazer parte do mundo dele” (E10), “Eles são muito rápidos para aprender e a partir do momento que você der um modelo que normalmente eles precisam e você mostra como se faz, eles fazem muito fácil e reproduzem isso em qualquer outra atividade” (E14), “Eles conseguem aprender, conseguem avançar” (E15), conforme categorizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Aprendizagem positiva e romantizada

Assuntos	Trechos
Inteligência (habilidade) do aluno com autismo	“eles são extremamente inteligentes” (E9).
Compreensão e inclusão	“Então eu só tenho e vejo o quanto é lindo compreendê-lo, se tentar fazer parte do mundo dele” (E10).
Rapidez na aprendizagem	“Eles são muito rápidos para aprender” (E14).
Facilidade na reprodução (ressignificação) de modelos	“a partir do momento que você der um modelo que normalmente eles precisam e você mostra como se faz, eles fazem muito fácil e reproduzem isso em qualquer outra atividade” (E14).

Capacidade de progresso	“eles conseguem aprender, conseguem avançar” (E15).
-------------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As falas dos professores funcionam como intensificadores retóricos que reforçam um discurso romantizado e generalizante sobre a aprendizagem do aluno com TEA. Embora a intenção possa ser positiva, a argumentação pode levar a uma simplificação excessiva da realidade, omitindo desafios e nuances. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) destacam o uso da amplificação e dissociação de noções para reforçar argumentos; Weston (2005) alerta sobre imprecisões e generalizações; Billig (2008) demonstra como a retórica molda ideologias e Mazzotti e Alves Mazzotti (2010) ressaltam como discursos normativos podem impactar o campo educacional.

Conforme entende Billig (2008), a retórica analisa ideologias e o discurso nunca é neutro. No caso aqui em estudo, as falas dos professores reforçam a romantização do autismo, ao apresentarem a condição como algo excepcional e positivo. O uso de “extremamente” e “muito” reforça uma visão que pode ser interpretada como determinismo positivo, em que o autismo é visto como sinônimo de habilidades extraordinárias, o que pode obscurecer desafios reais enfrentados por pessoas com TEA.

Sendo assim, “Extremamente” na fala do professor (E9) funciona como um argumento de amplificação, que reforça uma qualidade desejável. Em termos retóricos, essa palavra constrói um superlativo que diferencia alunos com autismo de um padrão comum de inteligência, cria um efeito de admiração e distinção e atua como intensificador retórico ao reforçar uma visão romantizada e idealizada da aprendizagem do aluno com TEA. Mazzotti (2011) entende que o discurso educacional frequentemente incorpora normas e hierarquizações, construindo uma visão específica da realidade. Nesse sentido, os termos “muito” e “extremamente” criam uma supervalorização da aprendizagem do aluno no espectro autista, algo que pode influenciar políticas educacionais a partir de uma perspectiva idealizada.

Para Billig (2008), o termo “quanto” opera em um discurso emocional, que visa comover e persuadir, o que pode desviar a atenção da necessidade de adaptações concretas para a inclusão de alunos com TEA no ensino. O termo “quanto”, na fala do Educador 10, é um operador argumentativo de ênfase que intensifica a ideia de que a compreensão do aluno com autismo é algo valioso. Esse termo busca persuadir por meio da emoção e da valorização de uma causa. Segundo Weston (2005), o termo “quanto” reforça a estratégia de persuasão emocional, que pode apelar para o envolvimento afetivo do leitor. Embora torne o argumento mais convincente, tende a deixá-lo menos objetivo. Com base em Mazzotti (2011), o termo “quanto” sugere um tom de encantamento e pode mascarar discussões mais técnicas sobre metodologias eficazes de ensino para alunos com TEA.

Weston (2005) também destaca a importância da precisão nos argumentos e alerta para o uso excessivo de generalizações e exageros. Na análise das falas de professores entrevistados, “Muito” (E14) e “fazem muito” (E14) operam como qualificadores argumentativos, ou seja, eles criam um efeito de generalização positiva sobre a aprendizagem do aluno com TEA. Esse uso pode levar a uma simplificação do processo de aprendizado, ao enfatizar um aspecto idealizado em detrimento das complexidades envolvidas, as quais conduzem a atribuição de uma característica universal a todos os alunos com autismo, sem considerar variações individuais. Com base em Weston (2005), pode-se dizer que a expressão “fazem muito fácil” sugere um raciocínio simplificado, que ignora desafios presentes na aprendizagem de estudantes nesse espectro.

Da mesma forma, foi realizada a categorização dos trechos que apresentavam uma aprendizagem mais realista (Quadro 2): “A gente geralmente tem um pensamento padrão pra autista, né? Aquela pessoa que é introvertida, que precisa de estímulo para aprendizado” (E2); “Cada um é diferente e eu não posso me fechar só naquilo que eu já atendi” (E3); “Alunos que merecem respeito e que precisam de uma atenção diferente” (E5); “É um desafio” (E7); “Um desafio a ser pesquisado, a ser buscado para a gente poder prezar pela qualidade do ensino” (E9); “Quando eu comecei, eu tinha um padrão de autismo, que era aquele aluno que gritava, que jogava as coisas de cima da nossa mesa de atendimento, que se jogava no chão” (E10); “Nem sempre eles conseguem interagir e estar todos focados” (E15); “Os alunos autistas, da forma que se comportam fora da sala de aula, porque geralmente o comportamento deles é diferente” (E12); “Trabalhando de forma correta, ele vai alcançar várias coisas e oportunidades em diferentes âmbitos da vida” (E12); “Eles são muito agitados” (E15); “Eu tinha uma visão de autistas muito diferente. Eles conseguem aprender, conseguem avançar” (E15).

Quadro 2 – Aprendizagem realista

Assuntos	Trechos
Precisa de estímulo	<p>“A gente geralmente tem um pensamento padrão pra autista, né? Aquela pessoa que é introvertida, que precisa de estímulo para aprendizado” (E2).</p> <p>“Trabalhando de forma correta, ele vai alcançar várias coisas e oportunidades em diferentes âmbitos da vida” (E12) [aqui há uma dissociação de noção de trabalho].</p>
Representa um desafio ao professor	<p>“É um desafio” (E7).</p> <p>“Um desafio a ser pesquisado, a ser buscado para a gente poder prezar pela qualidade do ensino” (E9).</p>
Padrão de transtorno do espectro autista e comportamento	<p>“Quando eu comecei, eu tinha um padrão de autismo, que era aquele aluno que gritava que jogava as coisas de cima da nossa mesa de atendimento, que se jogava no chão” (E10).</p> <p>“Eles são muito agitados” (E15).</p>
Interação social e foco	<p>“Nem sempre eles conseguem interagir e estarem todos focados” (E15).</p>
Diferente	<p>“cada um é diferente e eu não posso me fechar só naquilo que eu já atendi” (E3).</p> <p>“Alunos que merecem respeito e que precisam de uma atenção diferente” (E5).”.</p> <p>“Os alunos autistas, da forma que se comportam fora da sala de aula, porque geralmente o comportamento deles é diferente” (E12).</p> <p>“eu tinha uma visão de autistas muito diferente. Eles conseguem aprender, conseguem avançar” (E15).</p>

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Com base nos conceitos da *Nova Retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), e nas contribuições de Weston (2005) e Billig (2008), analisamos o discurso dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais com ênfase nos principais elementos da argumentação retórica.

4.1 Estratégias argumentativas segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca

Na compreensão de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o discurso pode apresentar elementos que indicam um reforço argumentativo, por meio dos quais se busca enfatizar determinados aspectos do discurso, como os exemplos obtidos das falas de professores entrevistados. Nos excertos categorizados, ressaltam-se expressões como: “Trabalhando de forma correta” (E12), “prezar pela qualidade do ensino” (E9), “é diferente” (E12), que indicam uma dissociação de noção de trabalho, ou seja, a ênfase consiste em separar um conceito em pares hierarquizados, desse modo, o discurso apresenta qualidades desejáveis que o outro não tem. Assim, conforme Mateus (2018, p. 148), “[...] a dissociação resulta da desvalorização do que era até então um valor aceite e procede à sua consequente substituição por outro conceito”, suprimindo incompatibilidades dos argumentos, ou seja, a fala apresenta uma força persuasiva ao sugerir normas implícitas sobre o que é certo ou adequado.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) entendem que a argumentação busca persuadir um auditório, mediante técnicas que reforçam a adesão às teses defendidas. No caso das falas analisadas, podemos identificar que alguns entrevistados utilizam exemplos concretos para reforçar a visão romantizada do aluno com autismo, a exemplo da fala do professor (E9): “eles são extremamente inteligentes”. Esse tipo de estratégia cria uma generalização a partir de experiências individuais ou particulares.

Outro esquema argumentativo é observado na fala do Educador 14 – as ligações quase-lógicas. A frase “A partir do momento que você der um modelo que normalmente eles precisam e você mostra como se faz, eles fazem muito fácil e reproduzem isso em qualquer outra atividade” (E14) sugere uma relação de causa e efeito, como se todos os alunos com autismo tivessem a mesma capacidade de aprendizado apenas pela observação de modelos. Todavia, sabe-se que essa não é a realidade, pois cada aluno, seja típico ou atípico é diferente e aprende de diferentes maneiras.

Ademais, nos relatos também é observado um argumento de direcionamento do olhar, como, por exemplo, “Então eu só tenho e vejo o quanto é lindo compreendê-lo, se tentar fazer parte do mundo dele” (E10). O educador propõe uma mudança de perspectiva, sugerindo que a compreensão do aluno com TEA depende da inserção no “mundo dele”, o que reforça uma visão subjetiva e emotiva.

Todavia, a “inserção no mundo dele” não deve englobar apenas os aspectos emotivos e motivacionais, mas sim, compreender que é um estudante que apresenta dificuldade e requer adaptações necessárias para a sua aprendizagem. Um relato presente na literatura confirma essa discussão:

Eu não consegui mais escrever com caneta ou lápis por conta da minha deficiência, os professores da minha escola adotaram um discurso motivacional de que era só me esforçar que eu iria voltar a escrever. Resultado: passei meu ensino médio inteiro sem ter caderno, sem fazer anotações. Quando fui pedir para escrever num computador, a resposta que escutei foi que os meus colegas iriam querer também, logo, era inviável (Marco, 2020, p. 29-30).

O relato apresentado por Marco (2020) evidencia um problema dessa visão romantizada, em que a simples motivação não resolve o problema. É necessário reconhecer as especificidades de cada estudante e, a partir disso, realizar todas as adaptações necessárias em busca da equidade e da inclusão escolar.

4.2 Estratégias argumentativas segundo Weston

Weston (2005) propõe diretrizes para um argumento convincente, incluindo a clareza, a relevância e a coerência. No contexto das falas analisadas, observa-se o uso de generalizações, pois as falas partem de percepções individuais para generalizar o aprendizado dos alunos com TEA. Isso pode ser persuasivo, mas também pode ser problemático se não considerar a diversidade entre indivíduos.

Apelo emocional é outro argumento em destaque, presente, por exemplo, na frase “Então, eu só tenho e vejo o quanto é lindo compreendê-lo”, referida pelo Educador 10. Fala essa que carrega um forte apelo emotivo e pode reforçar a adesão do público, mas também pode obscurecer uma visão mais crítica sobre as dificuldades e as especificidades do aprendizado.

4.3 Análise crítica segundo Billig

Billig (2008), ao abordar a argumentação retórica, ressalta que os discursos sempre carregam contradiscursos implícitos. Dito de outro modo, quando um argumento é construído, ele geralmente responde a uma visão oposta ou alternativa. No caso dessas falas dos professores, nota-se a ausência de contradiscursos, pois, nelas, reforça-se uma imagem positiva e romantizada do aluno com TEA, sem considerar desafios ou limitações. Isso pode sugerir uma intenção persuasiva voltada à valorização dessas características, mas sem abrir espaço para outras perspectivas, como dificuldades educacionais ou barreiras sociais.

Observa-se a naturalização de um discurso a partir de determinadas frases como – “eles são muito rápidos para aprender” e “eles fazem muito fácil” verbalizadas pelo Educador 14, as quais podem deixar a impressão de que todas as pessoas com Transtorno do Espectro Autista compartilham essas características. Uma ideia que pode comprometer a diversidade que existe entre pessoas no espectro. Na compreensão de Oliveira (2023, p. 19), “[...] diante de uma prática de ensino, é necessário sempre analisar atentamente situações que voltam o olhar do professor para as características de seu planejamento e de sua avaliação, de tal modo que eles contemplem a diversidade dos estudantes”.

Nesse sentido, a observação dos sentidos que constituem os enunciados dá pistas para compreender o modo de ver a participação dos sujeitos com deficiência nas práticas escolares. No discurso social, segundo Oliveira (2023, p. 19), ainda permanece o “[...] desejo de normalizar ou de tirar o defeito da pessoa”. É por essa argumentação que podemos questionar as formas de adaptação das atividades propostas às crianças atípicas, como desenvolvemos acima.

A respeito da Pessoa com Deficiência, trazemos a fala de Marco (2020) sobre sua experiência com uma atividade artística realizada no contexto escolar, em que as interações entre as crianças mobilizaram a produção dos sentidos sobre a própria identidade. Nas suas palavras:

Uma vez em que eu estava pintando na escola e uma menina começou a rir da forma como eu pintava, pois eu borrava o desenho. Se a menina – a sociedade – não tivesse feito essa intervenção, eu seguiria pintando meu desenho borrado e não haveria nenhum problema nisso. Quem se incomodou com o modo que eu pintava foi ela, não eu. Ela

tentou – e durante um tempo conseguiu – fazer com que me sentisse incomodado. A partir disto eu percebi que eu era **diferente** (Marco, 2020, p. 28, grifo do autor).

Marco (2020) percebe ser diferente dos demais após a reação de sua colega ao modo como ele realizava a pintura. O diferente, nesse momento, foi apropriado por ele como algo pejorativo, que determinava o que ele conseguia ou não fazer. Isso leva a entender que a constituição da subjetividade passa pelo olhar do outro, pelos sentidos sociais que os sujeitos produzem, pelos discursos institucionais, ideológicos e políticos. A reação da menina, por sua vez, é também a reação da sociedade à deficiência, algo que, para Marco, não era motivo para ser repreendido, apenas compreendido. Essa experiência, conforme se observa, deixou marcas em sua subjetividade, a ponto de fazê-lo entender que era diferente.

5 Conclusão

A análise retórica das falas dos professores revela um discurso fortemente persuasivo, baseado em generalizações, apelos emotivos e argumentos que buscam direcionar o olhar do auditório para uma visão romantizada do autismo. Nesse caso, a ausência de contradiscursos pode tornar essa representação limitada e não abranger toda a complexidade que envolve a realidade dos alunos com TEA.

Trata-se de um caminho complexo ainda a percorrer, pois, como tudo o que envolve política e aspectos sociais, não há resposta exata, apenas fatores agravantes. Também não podemos nos esquecer de que vivemos em uma estrutura social capacitista, dessa forma, tudo será capacitismo enquanto não houver uma transformação com foco na equidade. Para que essa estrutura se modifique, é necessário, no presente, promover múltiplas reflexões a respeito desse corpo que nasceu, pois o estudante com TEA enfrenta tantas barreiras simplesmente por ser quem se é. Ademais, é preciso refletir a respeito do papel da escola e repensar as questões relacionadas à inclusão escolar dos estudantes com TEA e, assim, trazer à luz os estudos realizados nesse campo, incluindo esta pesquisa e a problematização que emergiu dos discursos dos professores entrevistados.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/248848/mod_folder/content/0/Alvez-Mazzotti.%20Representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BATISTA, Claudia Alves. **Atendimento educacional especializado durante a pandemia da Covid-19 em escolas municipais de Castanhal**. 2024. 89 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia) - Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16846>. Acesso em: 18 mar 2025.

BILLIG, Michael. **Argumentando e Pensando**. Uma abordagem retórica à psicologia social. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

COELHO, Anelise Barbosa; VILALVA, Suellen; HAUER, Roseli Deolinda. Transtorno do Espectro Autista: Educação e Saúde. **Revista Gestão & Saúde**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 70-82, 2019. Disponível em: <https://www.herrero.com.br/files/revista/file75169ad10276e5f3a748914d88152915.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

COELHO, Fábio Ulhoa. Prefácio à edição brasileira. In: PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000401093&script=sci_abstract. Acesso em: 31 mar. 2025.

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicología**, Santiago [Chile], v. 26, n. 2, p. 151-160, 2017. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812017000200151&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 31 mar. 2025.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos; DENARI, Fatima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2017.v26.n50.p77-89>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar, Unesul, 2002. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

MARCO, Victor Di. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2020. 82p.

MARQUES, Rafael Rodrigues Lourenço; MUSIS, Carlo Ralph de. **Representações sociais do professor**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise retórica: por que e como fazer? In: CLARILZA P. *et al.* (Orgs.). **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2011, p.151-175.



MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (Orgs). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

MOTA, Lauro Araújo. **A constituição social da pessoa surda/com deficiência auditiva: um estudo na região dos Inhamuns cearense**. 2019. 120 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639387>. Acesso em: 18 mar. 2025.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2023. 128p.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; revisão de tradução – Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2005. Disponível em: <https://ia800309.us.archive.org/5/items/PERELMANChaimOLBRECHTSTYTECALucie.TratadoDaArgumentacaoANovaRetorica/PERELMAN%2C%20Chaim%3B%20OLBRECHTS-TYTECA%2C%20Lucie.%20Tratado%20da%20Argumentacao%20-%20A%20Nova%20Retorica.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

RAMOS, Eliane de Souza. **A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze**. 2013. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1620799>. Acesso em: 18 mar. 2025.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 46-65, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum Education**, Maringá [PR], v. 37, n. 4, p. 415-425, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303343304009.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SIGA. Sistema de Informação e Gestão Integrada. **Matrículas – Belém**. Belém: Governo do estado do Pará, 2024. Disponível em: <https://novosiga.belem.pa.gov.br/login>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SILVA, Naiana Vitória Paz Reinaldo da. A importância da sala de recurso multifuncional na educação inclusiva: revisão de artigos científicos. **Scientia Vitae**, [S. l.], v. 12, n. 34, 2021. Disponível em: <https://revistaifspsr.com/v12341016.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SOUSA, Ivan Vale de. **Educação inclusiva no Brasil**: legislação e contextos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021. 172p.

WESTON, Anthony. **A arte de argumentar**. Tradução de Desidério Murcho; revisão de Maria do Rosário Pedreira e José Soares de Almeida. 2. ed. Lisboa, PT: Gradiva, 2005.

