

O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEU PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA COMUM

Romilda Rosa dos Anjos Souza¹

RESUMO

A presente pesquisa origina-se no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc-UNEB. Pretende-se apreender como se dá o processo de ensinar e aprender de estudante com deficiência intelectual na prática pedagógica da escola contemporânea. Assim, pergunta-se: de que maneira a prática pedagógica na escola comum pode orientar o aprendizado de estudantes com deficiência intelectual? Objetiva-se reconhecer o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como prática pedagógica que potencializa a aprendizagem destas pessoas. A pesquisa assenta-se no tripé: locus, sujeitos e dispositivos. O locus ocorrerá no Centro de Educação Especial e em uma escola pública municipal de Salvador-Bahia. Os sujeitos serão 6 estudantes do sexo masculino e feminino cuja idade entre 14 e 16 anos e cursando 8º ano. Os dispositivos aplicados serão a entrevista semiestruturada privilegiando a fala e a escuta manifesta e latente, o desenho e a roda de conversa a partir da aplicação do DUA, incorporada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira em 2017. Do ponto de vista metodológico será aplicada a abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso. A pesquisa se fundamenta em autores como Crusoé; Maia, Zerbato, Marková, Nunes; Madureira, Ornellas, Jodelet, Pêcheux, Minayo, Vygotsky. A análise de dados será realizada através da Análise do Discurso de vertente francesa em que as formações discursivas terão lugar de presentificação. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a construção de uma educação inclusiva de qualidade e socialmente referenciada.

Palavras-chave: prática pedagógica, deficiência intelectual, desenho universal para aprendizagem, educação contemporânea.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, ao longo dos anos, vem se consolidando em uma legislação de entendimento de direitos à educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 afirma, no seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Logo, percebe-se que o direito à educação é assegurado a todas as pessoas desde então, assim cabe a indagação: é possível esta universalidade, pensar nesta educação de forma plena?

¹ Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Atua no Atendimento Educacional Especializado no Centro de Educação Especial da Bahia - CEEBA; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais - Geppe-rs.
e-mail: sophiarossa05@yahoo.com.br

Ainda nesta trilha, e buscando a garantia de direitos para as pessoas com deficiência, tem-se a Declaração de Salamanca de 1994, que foi incorporada pelos países signatários, como o Brasil, trazendo o seguinte texto:

é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educados, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, por sua vez as individualidades veem como valor de referência [...] (UNESCO, 1994).

Destarte, a pessoa com deficiência, ora invisível, precisa e deve participar efetivamente do processo educacional, tantas vezes excludente. Neste contexto, as pessoas com deficiência intelectual são definidas pela American Psychiatric Association – APA como aquelas que “[...] apresentam limitações no funcionamento intelectual, além de questões associadas ao comportamento adaptativo tendo início do déficit intelectual e adaptativo durante o período de desenvolvimento” (APA, 2014, p. 33). Entende-se nesta perspectiva que as limitações do ponto de vista da deficiência são muito singulares ao se pensar que os indivíduos são únicos e que não devem ser lidos de forma linear. Quando se traça um histórico de não aceitação e/ou de uma falsa inclusão, essas pessoas são colocadas no rol da invisibilidade da sala de aula da escola. A falta de compreensão da necessidade/direito da partilha verdadeira nos espaços educacionais se torna cada vez mais evidente. Quando se entende que o sujeito é fruto do meio social em que está inserido e que os atravessamentos em seu processo de subjetivação se fazem presentes em cada um de forma única, cabe pensar em práticas pedagógicas que pautem a diversidade existente no universo escolar, respeitando as diferenças com inclusão do ponto de vista pedagógico.

Ao pensar nesta perspectiva, e partindo de um olhar sobre o aprendizado de forma que contemple o estudante, tem-se o Desenho Universal para a aprendizagem - DUA, proposto por um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por David Rose em 1999, nos Estados Unidos. Segundo o CAST UDL (2006 apud Zerbato 2018, p. 149), o DUA consiste “na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras”. Aqui no Brasil, tal proposta mais recentemente vem no documento normativo que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definida como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à

educação escolar, tal como define o § 1o do Artigo 1o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996) 1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

Esse documento cita os princípios do DUA que visam um currículo acessível, objetivando “[...] proporcionar diversos meios para a aprendizagem; proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido; manter a motivação e permanência dos estudantes[...]” (MEC, 2018, p. 16). Destarte, pergunta-se: de que modo a práxis pedagógica na escola contemporânea favorece o aprendizado da pessoa com deficiência intelectual? A pessoa com deficiência intelectual passa despercebida naquele espaço de modo que suas competências e habilidades não são potencializadas, é a invisibilidade da sala de aula, assim pretende-se aqui mostrar que a práxis pedagógica com vistas ao Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA busca explorar e valorizar as diferentes formas de aprendizagem.

Desse modo, considera-se este tema de total relevância social por tratar da valorização de práticas pedagógicas inclusivas com vistas ao processo de ensinar e aprender. Segundo estimativas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, o Brasil tem uma população de pessoas com deficiência estimada em 18,6 milhões de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária; enfatiza-se que destes 4,8% são de pessoas que apresentam algum comprometimento cognitivo. É presumível que existe um aumento percentual significativo desta população, haja vista que a pesquisa reflete apenas os dados em que as famílias/pessoas assumiram tal condição. Deste modo, é necessário pensar em estratégias inclusivas com vistas a este público. A partir dos dados esboçados nesta pesquisa, pretende-se evidenciar o DUA como práxis pedagógica inclusiva.

Este estudo está assentado no tripé locus, sujeitos e dispositivos. O locus se dará entre um Centro de Educação Especial e uma escola pública municipal de Salvador-Bahia. Os sujeitos serão 6 estudantes do sexo masculino e feminino, com idades entre 14 e 16 anos, que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental séries finais. Assim, objetiva-se reconhecer o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como práxis pedagógica que potencializa a aprendizagem destas pessoas. O desenvolvimento da pesquisa encontra aporte em teóricos como: Crusoé ; Maia (2022), Diniz (2007), Zerbato (2018), Ferreira (2002), Nunes; Madureira (2015), Ornellas (2019), Jodelet (1989), Minayo (2007), Vygotsky (2001). Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, na modalidade estudo de caso. Os dispositivos a

serem aplicados serão a entrevista semiestruturada, privilegiando a fala e a escuta manifesta e latente, o desenho e roda de conversa. A análise de dados será realizada através da Análise do Discurso de vertente francesa, em que as formações discursivas terão lugar de presentificação. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a construção de uma educação inclusiva de qualidade e socialmente referenciada.

METODOLOGIA

Traçar rota metodológica de uma pesquisa não é fácil, e quando esta encontra-se no campo da educação, torna a tarefa ainda mais complexa. Partimos do entendimento que a pesquisa é um caminho sistemático, que procura entender o tema de estudo, desvendando os problemas da vida cotidiana, através da relação da teoria com a prática. Assim, para Minayo (2004), precisa-se compreender que a metodologia é uma relação entre a objetividade e subjetividade. Nessa perspectiva, ao entender que a escola é um espaço social, de trocas e de saberes em constante movimento, abre-se caminho para uma pesquisa neste ambiente, buscando compreender o ensinar e aprender na escola contemporânea em meio à diversidade de sujeitos.

A pesquisa é assentada metodologicamente na tríade sujeitos, lócus e dispositivos, assim, será realizada em uma escola da rede municipal, localizada em Salvador-Bahia. Este local foi escolhido por ter estudantes com deficiência intelectual matriculados que, no contraturno da escola, estão no Centro de Educação Especial, local onde a pesquisadora labora. Vale chamar atenção para a compreensão de que por motivos éticos não revela-se aqui os nomes da escola e do centro, pelo fato de a pesquisa ainda estar em processo de submissão ao conselho de ética.

O percurso metodológico contará com os dispositivos: entrevista semiestruturada individual, roda de conversa e desenho, em momentos distintos onde a partir da entrevista semiestruturada feita com professores que lecionam para estes 6 estudantes que se propuserem, a partir do desejo, e estes estudantes, traçar impressões de como se concebe o processo de ensinar e aprender na escola contemporânea, em especial à pessoa com deficiência intelectual. Assim, nesta entrevista, tenta-se levantar dados acerca das vivências e representações de cada participante da pesquisa, assim como sua expectativa em relação a práxis desenvolvidas visando o aprendizado. Segundo Minayo (2007), a entrevista semiestruturada contém perguntas fechadas e abertas, que possibilitam ao entrevistador conversar a respeito do tema proposto, sem precisar seguir rigorosamente as perguntas. Em

um segundo momento, serão acompanhadas algumas atividades desenvolvidas por estes profissionais (a combinar com os mesmos). Na terceira etapa, apresentar aos profissionais (professores dos estudantes envolvidos na pesquisa), propostas de práticas pedagógicas com vistas ao Desenho Universal para a Aprendizagem, entendendo que o DUA parte de princípios norteadores que primam em uma educação inclusiva. Sobre os princípios norteadores do DUA, são eles: a) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo; b) oferecer múltiplas formas de ação e de expressão da aprendizagem pelo estudante e, promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas, onde se considera a multiplicidade de estudantes e busca oferecer oportunidades diversas de acesso a este currículo, muitas vezes inacessível.

A roda de conversa, a partir de uma consigna dotada de significado e significante, se faz muito significativa na apreensão das informações trazidas por estes sujeitos, de forma a fazer emergir suas falas carregadas de simbologia. Para análise dos dados, a princípio, serão observados e feito um comparativo do desempenho, participação e integração destes estudantes ao grupo como um todo, durante as práticas pedagógicas desempenhadas pelos profissionais (anterior à apresentação de exemplos de práticas com vistas ao Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA) e após uso de práticas com vistas ao DUA. Ainda, serão necessários outros momentos em que, a partir de consignas claras, levam estes indivíduos a expressarem por desenhos/pinturas em telas seus sentimentos acerca do vivido e ainda uma roda de conversa. A partir daí, registra-se as informações coletadas, buscando compreender o processo de ensinar e aprender na escola contemporânea, na qual a diversidade é latente e tem-se incluídas pessoas com deficiência intelectual.

Após esta etapa, será feita a organização e o mapeamento dos dados como: receptividade, participação, integração e apreensão dos objetos do conhecimento trabalhados durante as observações. Tal análise se dará a partir da análise do discurso de vertente francesa defendida por Pêcheux (1990), que nos diz:

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).

REFERENCIAL TEÓRICO

Do ponto de vista de arcabouço legal no que tange o direito da pessoa com deficiência à educação, no Brasil, a Lei no 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu art. 3º, afirma: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1996).

Em consonância com a LDB supracitada, a Lei no 13.146/2015, chamada de Lei Brasileira de Inclusão - LBI, em seu artigo 280, incisos I, II e III, denota ao poder público esta responsabilidade. “Para tanto, é necessário pensar em formas de garantia destes direitos, traçando estratégias para que tenham possibilidades de se desenvolver no âmbito psicossocial, linguístico, cultural e educacional” (Brasil, 2008). Para Diniz (2010):

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 sobre deficiência descortinam uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (Diniz, 2010 p.17).

Entendendo que o conceito de deficiência ultrapassa a percepção individual e ganha um recorte social, o direito à educação destas pessoas se reflete na necessidade de ampliar o formato dos processos de ensinar e aprender, tornando o acesso ao currículo mais tangível com a resignificação de práxis pedagógica que dialoguem com estes estudantes, permitindo o acesso com qualidade. Neste viés de aplicabilidade, em que não se considera os seres de modo homogêneo, buscando favorecer a acessibilidade a partir do conceito de Desenho Universal, que, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, e posteriormente, ratificado pelo Brasil em 2009 através do decreto nº 6.949, “significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (Brasil, 2012, p. 27).

Assim, o professor, compreende o quanto as pessoas são seres singulares, denotando formas de aprendizagens distintas e, ainda, ter a compreensão de que a pessoa que apresenta uma deficiência, e aqui deve-se atentar para a pessoa com deficiência intelectual, não impõe uma educação exclusiva, pois estes devem ter assegurados o acesso e permanência efetiva, com qualidade, nos programas regulares de ensino, tal qual defendidos na LDB. Perceber o ser em sua essência e suas necessidades andam lado a lado com uma prática pedagógica de favorecimento ao ato de ensinar e aprender, de modo a identificar o momento e a práxis que emerge a diversidade. Dessa maneira, “essas áreas e atividades deverão, porém, ser

complementadas ou suplementadas com conteúdos programáticos específicos, estratégias, recursos didático-pedagógicos e tecnologias, a depender das necessidades educacionais do estudante” (Brasil, 2017). Com ampliação de tal entendimento, é necessário ainda a percepção de que:

a prática pedagógica é um espaço em que circulam diferentes representações que, por sua vez, guiam essa prática e, desconsiderá-las como conhecimentos verdadeiro, seria não reconhecer os sujeitos dessa prática como sujeito social/cognitivo/afetivo (Crusoé, 2004 apud Crusoé; Maia, 2022, p. 157).

Destarte, o estudante com deficiência intelectual, segundo a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) (American Psychiatric Association, 2013), se caracteriza por ser um sujeito que:

apresenta um funcionamento global inferior à média, com limitações associadas em duas ou mais das seguintes habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização de recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades escolares e administração do trabalho [...] (APA, 2014, p.34).

Importante aqui compreender que a busca da autonomia para estes estudantes através de vivências grupais e contextualizadas são bastante significativas no seu desenvolvimento, reafirmando que a espécie humana é formada por seres sociais e que dispõe-se de habilidades e competências a serem exploradas através de diversas estratégias, neste caso, mediadas. Comungando como está escrita, Ferreira (2002) afirma que:

as pessoas com deficiência mental desenvolvem-se enquanto sujeitos humanos, pelos mesmos processos que são constitutivos do desenvolvimento de qualquer outra pessoa [...] e, portanto [...] todos os processos de educação de uma pessoa regem-se pelos mesmos princípios, inclusive os desenvolvidos com os alunos que têm déficit intelectual (Ferreira, 2002, p. 101).

Por conseguinte, se os processos de aprendizado são regidos pelos mesmos princípios e que o mesmo se dá na vivência social, é importante ressaltar quão necessária a escola contemporânea se faz para o desenvolvimento destes indivíduos. Os dispositivos normativos que passaram a garantir a escolarização da pessoa com deficiência em classes comuns não se referem apenas a sua inserção na escola e sua socialização, mas também a sua aprendizagem e permanência, como indicado no artigo 28, parágrafo V, do Estatuto da Pessoa com Deficiência: “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015, p. 13).

Partilhando do pensamento de Vigotski (2001), que fala acerca do desenvolvimento cognitivo do estudante e sua relação com as interações sociais, precisa-se ainda reconhecer o quanto as competências individuais torna-se habilidade, sendo esta flexível, possível de ser construída, e sempre dependente da interação desse indivíduo com o meio em que está inserido além da importância da dialogicidade entre seus pares, assim, 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).

Logo, se os processos de aprendizagem dependem do meio, do diálogo e da interação, e deficiência intelectual é um transtorno de desenvolvimento, fazendo com que o indivíduo tenha um nível cognitivo e adaptativo abaixo do esperado para a sua idade cronológica, é possível fazer analogia as formas de aprendizado e tempo de resposta às quais cada pessoa pode ter, levando a pensar nas diversas expressões de apresentação de novos conceitos. Diante do exposto, entende-se que tudo depende do quanto são potencializadas, então por que não pensar em algo que corrobora para uma educação, em que a universalidade e inclusão se façam presentes? Utilizando-se de práxis que envolvam todos os estudantes da sala de aula? O DUA tem este olhar desafiador de transformar escolas em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem.

Segundo este pensamento de uma educação mais inclusiva com práticas favoráveis ao aprender e ensinar, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL), em português, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST UDL, 2006). Tal surgimento se deu a partir do Conceito do Design Universal, pensado pela arquitetura, em busca da acessibilidade. Assim, pensando no acesso à educação, independente das suas condições ou impedimentos, tal conceito agrega melhores possibilidades aos processos de ensinar e aprender, visando atender as diversas variáveis com as quais cada estudante lida, pois além das barreiras físicas, também existem, de forma bem expressiva, as barreiras pedagógicas.

Segundo Zerbato (2018), o DUA não seria um modelo de ensino, mas o reconhecimento de potencialidades distintas, respeitando o modo de aprender de cada um individualmente, trazendo práticas que favoreçam o processo ensino aprendizagem coletivo.

O DUA tem como objetivo maximizar as oportunidades de aprendizado dos estudantes. Para tanto, o DUA parte de princípios norteadores. São eles: 1. possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo; 2. oferecer múltiplas formas de ação e de expressão da aprendizagem pelo estudante e, 3. promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas, onde se considera a multiplicidade de estudantes e busca oferecer oportunidades diversas de acesso a este currículo, muitas vezes inacessível.

Ainda refletindo sobre a importância de se levar em consideração as vivências dos estudantes no momento de tornar o currículo mais acessível, recorre-se a escrita de Jodelet (1989) que afirma:

as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm (Jodelet, 1989 p. 25).

Possivelmente a pesquisa aponte alhures para articular essa temática aqui escrita com pressupostos teóricos metodológicos das representações sociais, considerando ser uma abordagem que articula processos cognitivos, afetivos e sociais.

Ainda pensando neste estudante com deficiência, e a respeito de todos os processos que perpassam ao longo da jornada educacional, recorremos a Ornellas (2019), que afirma: “nessa contemporaneidade, a incerteza e a insegurança perpassam o aluno-sujeito na escola. O efêmero e o fugaz passam a ser privilegiados, sem levar em conta o ritmo singular de cada um”. Deste modo, o primeiro passo é compreender que não existe uma receita de como ensinar ou de como aprender. É preciso um olhar e a compreensão de que cada estudante apresenta suas individualidades, anseios, medos, dificuldades, habilidades e expectativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por tratar de uma pesquisa ainda inicial, não dispõe de resultados, contudo pretende-se a partir dos resultados posteriores levar os leitores à reflexão e ao entendimento da importância de práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas tornando o espaço escolar prazeroso e frutífero, sendo este um verdadeiro espaço onde a inclusão pedagógica se faça.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Evidenciar a importância de uma práxis pedagógica inclusiva, com vistas ao DUA nas práxis diárias, buscando o favorecimento às diversas formas de aprendizagem, é sem dúvidas uma inquietação acerca de valorizar as diversas formas de aprendizado que cada sujeito possa ter. É preciso um olhar e a compreensão de que cada estudante imprime o seu eu, seus anseios, medos, dificuldades, habilidades e expectativas. É uma tarefa árdua ser educador e de fato praticar a inclusão verdadeira, assim Nunes e Madureira (2015) nos chama à reflexão quando diz:

[...] Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a aprendizagem e sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens com NEE na aprendizagem [...] Tal necessidade está associada ao aparecimento do conceito Universal Design for Learning (UDL) nos anos 90 [...] (Nunes; Madureira, 2015, p. 7).

Diante do exposto, considera-se de total importância conceber no sentido de fazer valer, práxis pedagógicas que vislumbre o aluno sujeito no tear do aprender, ressignificando tais práticas, atos e dando sentido às relações imbricadas no espaço escolar, onde a invisibilidade da pessoa com deficiência escolar ecoe e se faça presente na valoração de suas representações e grupos de pertença.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. **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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30/01/2024.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com Deficiência e as desigualdades no Brasil**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101964>, Acesso em 27/07/2023.

CRUSOÉ, Nilma Margarida Costa; MAIA, Lícia Souza Leão. Representações Sociais e Prática Pedagógica: apontamentos de orientação na pós-graduação. In: ORNELLAS, M. L. S. (org). **Representações Sociais e Educação: Letras Imagéticas VI**. Salvador: EDUFBA, 2022, p. 157-173.

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

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: _____. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp.31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em <http://portaladm.estacio.br>. Acesso em 30 mai. 2023

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Tra. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MINAYO, Maria Célia Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

ORNELLAS, Maria Lourdes Soares **Psicanálise & Educação: o que falta em um está no outro?** Salvador: EDUFBA, 2019.

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

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 02/07/2022.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; Alexis Nikolaevich Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e Limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full> . Acesso em: 20 abr. 2022.

ZERBATO, Ana Paula.; MENDES, Eniceia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155 abr.-jun. 2018.