

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA¹

Romilda Rosa dos Anjos Souza²
Orientadora: Maria de Lourdes Soares Ornellas³

RESUMO

Este estudo surge nas experiências como professora do Ensino da Educação Básica e Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual e ora se apresenta como pesquisadora cujo objeto de pesquisa se constitui no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc-UNEB. Nesse contexto, surgem vários questionamentos por parte desses alunos ao se reconhecerem com uma deficiência, gerando diversas inquietações. A pesquisa foca na Educação Especial, especialmente de alunos com deficiência intelectual quando apreendo suas representações sociais no ato de ensinar e aprender. Fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 e nas leis que garantem a inclusão, ressaltando a necessidade de romper estigmas que dificultam o acesso e a permanência desses alunos em ambientes educacionais. A pesquisa assenta-se no tripé lócus, sujeito e dispositivos, se ancora na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e estudos da Dialogicidade, de Marková; utiliza uma abordagem qualitativa e estudo de caso. A metodologia inclui entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e pintura em tela, visando apreender as Representações Sociais dos alunos com deficiência intelectual sobre sua condição e possíveis encaminhamentos pedagógicos no ato de ensinar e aprender na contemporaneidade, com intuito de mitigar limites com vistas a construção de um ambiente inclusivo onde estes alunos possam ser sujeitos.

Palavras-chave: Aluno com deficiência intelectual. Representações Sociais. Ato de ensinar e aprender.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a educação especial, com um recorte na educação de alunos com deficiência intelectual, partindo do entendimento que a educação inclusiva no Brasil é um tema de grande relevância, especialmente em relação à importância de movimentos internacionais e à fundamentação legal, como a Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1994, que afirma: "é na escola regular que todas

¹Este artigo é um recorte da dissertação, em andamento, no Mestrado em Educação e Contemporaneidade vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

² Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

E-mail: sophiarossa05@yahoo.com.br

³ 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 da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/ PPGEduc.

E-mail: ornellas1@terra.com.br



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).

Além desses documentos que asseguram o direito à educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, representa um avanço significativo, propondo um currículo que seja acessível e flexível às singularidades dos alunos, promovendo a equidade e a inclusão no ambiente escolar. Entretanto, a prática mostra exclusão e falta de escuta das vozes dos alunos com deficiência e neste estudo especificamente, o aluno com deficiência intelectual. Neste sentido, Schalock, Luckasson e Tassé (2021), define a condição de deficiência intelectual, como:

limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina durante o período de desenvolvimento, que é definido operacionalmente como antes de o indivíduo atingir os 22 anos de idade (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021 p. 1).

A partir deste viés, pretende-se apreender representações sociais do aluno com deficiência intelectual sobre a condição de deficiência no ato de ensinar e aprender. Neste cenário em que o respeito à diversidade com a inclusão educacional se fazem necessárias, é de suma importância apreender tais representações na perspectiva da educação inclusiva, impactando nas relações e o ato de ensinar e aprender. Dessa forma, a pesquisa se justifica pela relevância de compreender as dinâmicas psicossociais que permeiam o ensino e a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, possibilitando uma educação escutante, mais equitativa e que promova a autonomia na formação do aluno com deficiência intelectual.

Com relação aos objetivos, para entender melhor a complexidade da inclusão educacional nos dias de hoje, é essencial desvelar como as percepções dos alunos com deficiência intelectual impactam sua experiência de aprendizagem, assim traçou-se como objetivo geral: Apreender representações sociais manifestas e latentes do aluno com deficiência intelectual e suas implicações no processo de ensinar e aprender na contemporaneidade e como objetivos específicos: 1. Identificar representações sociais do aluno com deficiência intelectual; 2. Investigar como as representações sociais que os alunos têm sobre a deficiência intelectual desvelam possibilidades necessárias no processo de ensinar e aprender; 3 Analisar as implicações da deficiência, no aluno com



deficiência intelectual, em seu processo de ensinar e aprender na educação contemporânea.

A pesquisa assenta-se ainda no tripé *locus*, sujeitos e dispositivos. Tem o Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia - CAPE BAHIA como *locus*, os sujeitos são em número de 6 (seis), matriculados e frequentando o CAPE BAHIA no contraturno da Escola Comum do ensino público na cidade de Salvador/ Bahia. Enquanto dispositivos aplicados optou-se por Entrevista Semiestruturada, Rodas de Conversa e Pintura em Tela. Inscreve-se em abordagem qualitativa e estudo de caso. Fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici e Denise Jodelet e na dialogicidade de Marková; para análise dos resultados escolheu-se a Análise do Discurso, de vertente francesa, inaugurada por Pêcheux, buscando identificar as concepções que esses alunos têm sobre a condição que os atravessa e a inclusão, com o objetivo de promover uma educação mais equitativa e autônoma, entendendo as representações sociais como constitutivos do sujeito.

Neste sentido, Moscovici (2005, p. 78) afirma que “representações sociais podem ser entendidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações, originados na vida cotidiana mediante as comunicações interpessoais.”

A pesquisa encontra-se na fase de análise dos dados. A partir dos dispositivos aplicados, busca-se apreender as representações sociais que permeiam o processo de ensinar e aprender no qual esses alunos estão inseridos, bem como os atravessamentos decorrentes da condição de deficiência intelectual, que neste momento já sinalizam em marcas de ancoragem como o preconceito e a invisibilidade.

Nesta perspectiva, escutar estes sujeitos bordeja uma educação mais próxima, pois suas subjetividades se presentificarão, com a possibilidade de apontamentos que reverberam em uma educação que possa ser pautada na inclusão e valorização das singularidades, com construções que se inscrevem nestes sujeitos, permeando à educação e à inclusão social. Essa percepção é essencial para garantir que esses sujeitos tenham acesso qualificado às mesmas oportunidades que seus pares.

METODOLOGIA



Esta pesquisa, aprovada pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia – CEP/UNEB sob n. 7.272.060, datado de 6 de dezembro de 2024, se assenta no tripé: lócus, sujeitos e dispositivos, sendo o lócus Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia (CAPE BAHIA), situado em Salvador/Bahia; os sujeitos em número de 6 (seis), selecionados a partir da ordem do desejo, com idades entre 16 e 28 anos, sendo 2 (dois) do gênero feminino e 4 (quatro) do gênero masculino, sem restrições quanto a características pessoais, exceto que não poderão ser atendidos pela pesquisadora, já que a mesma trabalha no CAPE BAHIA. Estes alunos estudam na rede pública de ensino de Salvador/Bahia (Rede Municipal e Estadual) e no contraturno frequentam o CAPE BAHIA.

A pesquisa estabelece-se em uma trajetória qualitativa, que, segundo Gil (2010), é uma abordagem que tem como objetivo compreender e interpretar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva subjetiva, adotando o estudo de caso, que para André (2013):

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido [...] de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (André, 2013, p.97).

Nesta esteira, constitui-se como um recurso adequado para tornar visível as falas dos sujeitos, contribuindo para a apreensão do objeto investigado no campo da educação, reafirmando, assim, as representações destes sujeitos, caracterizando-se por trabalhar como “universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores [...] Esse conjunto de dados considerados qualitativos corresponde a um espaço mais profundo das relações, não podendo reduzir os processos e os fenômenos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2012, p. 28).

A colheita de dados ocorre através de dispositivos que incluem entrevistas semiestruturadas, que combinam perguntas abertas e fechadas, permitindo um diálogo flexível com os sujeitos da pesquisa como forma de acessar formações discursivas a partir de vivências, revelando percepções fundantes dos alunos com deficiência intelectual. Assim como, rodas de conversa e pintura em tela, a partir de consignas, que funcionam como formas de expressão e reflexão sobre o tema estudado. Neste sentido, as rodas de conversa favorecem a escuta coletiva em que as formações discursivas puderam ser escrita e reescrita e o compartilhamento de experiências, promovendo a



construção de sentidos sociais. Já as pinturas em tela possibilitam expressões simbólicas não verbais, possibilitando a apreensão das representações sociais em que o dito, não dito e interdito se fizeram presentes.

O método valoriza a escuta atenta e a dialogicidade, entendendo que a comunicação é fundamental para construir conhecimento socialmente compartilhado. Vale salientar que o bem-estar dos participantes é uma prioridade, com garantias de consentimento e agendamento prévio dos dispositivos aplicados.

Ainda em relação ao processo metodológico e escolha dos dispositivos, Ornellas; 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.

Em adição, através da Teoria das Representações Sociais, inspirada em Serge Moscovici, pretende-se apreender as representações que estes alunos têm de seu processo de aprendizagem.

Com este entendimento, o conjunto aqui apresentado pretende desvelar o objeto de estudo, em que os dispositivos elegíveis são fundantes neste processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Discutir o processo ensino/aprendizagem requer atenção de modo a percepção das singularidades que compõem cada aluno, suas representações sociais e sua influência direta no processo de aprendizagem e integração. Assim, o ato de ensinar e aprender do aluno com deficiência intelectual deve ser visto usando o mesmo critério, levando a perceber suas singularidades em meio a pluralidade, habilidades e competências que podem ser impulsionadas em ambiente onde o processo educacional ocorre colaborativamente. Nesta esteira, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, garantem o direito à educação inclusiva no país, entretanto, apesar do arcabouço legal, o acesso e a permanência dessas pessoas no contexto escolar ainda enfrenta desafios significativos, neste sentido, importante ressaltar aqui o conceito de deficiência abordada por Diniz (2010) que assevera:

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).

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) de 2015. Essa legislação responsabiliza o poder público por garantir um sistema educacional inclusivo que promova o aprendizado ao longo da vida e elimine possíveis empecilhos muitas vezes inscritos em barreiras atitudinais e educacionais. Enfatiza que a deficiência intelectual não deve ser vista como uma limitação, mas como parte das singularidades do aluno, que possui habilidades e competências que podem/devem ser elaboradas em um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Por fim, a pesquisa defende a importância de considerar as dimensões sociais, cognitivas e afetivas dos alunos com deficiência intelectual, ressaltando que o diálogo, as diversas formas de comunicação e a interação são essenciais para o desenvolvimento educacional. A busca por uma educação inclusiva deve levar em conta as singularidades de cada aluno, assim:

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

Neste viés, convoca-se, portanto, Marková (2006) que aborda sobre a dialogicidade na perspectiva das representações sociais, afirmando:

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

Assim posto, o sujeito tende a apreender a realidade a qual está inserido fazendo parte do coletivo, contudo sua subjetividade mantém-se assegurada.

Nesta perspectiva, a pesquisa se fundamenta na abordagem processual, que busca apreender as representações sociais destes sujeitos, através do processo de objetivação e ancoragem que segundo Moscovici (2003) define-se:

Ancoragem e objetivação [...]. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo de e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e



imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2003, p. 78).

Nesta esteira, o estudo propõe desvelar representações sociais dos alunos com deficiência intelectual, e como estas estão relacionadas ao ato de ensinar e aprender. Importante mencionar a relevância do diálogo e das interações sociais, conforme as teorias de Vigotski (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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados, referenciada por Pêcheux, será realizada por meio da Análise do Discurso. A pesquisa, busca refletir sobre representações sociais do aluno com deficiência intelectual, a importância de apreender como estes alunos vivenciam e interpretam seu processo de aprendizagem, a partir da subjetividade que os compõem. Enfatiza-se aqui que cada aluno possui um conjunto único de percepções, expectativas e desafios, e que suas representações sociais repercutem nos resultados educacionais.

Para tanto, os resultados parciais desta pesquisa, mostram que as representações sociais construídas pelos alunos com deficiência intelectual acerca de sua condição são atravessadas por ancoragens históricas de preconceito e invisibilidade que recaem na exclusão. Neste contexto:

O conceito de inclusão escolar aqui adotado decorre das considerações acerca do binômio inclusão/exclusão [...] Se no espaço escolar, torna-se necessário explicitar ou almejar um projeto que contemple a inclusão de todos os alunos nas dimensões da cultura, da política e das práticas pedagógicas, é porque em algum nível ocorre a exclusão. A inclusão escolar aqui concebida é um processo amplo que envolve modificação na estrutura e nos objetivos da educação para propiciar que indivíduos tradicionalmente excluídos dos grupos e dos processos de ensino-aprendizagem possam deles participar (Crochik; Kohatsu; Dias; Freller; Casco, 2013, p. 116).

Sob esta perspectiva, as formações discursivas destes alunos, repercutem posições em que o sentimento de ser invisibilizado e do estigma que o preconceito acarreta sob a condição de deficiência intelectual encontram-se manifestos. Uma condição que não é perceptível a princípio, chegando ao caos da naturalização, repercutindo em um imaginário social que associa a deficiência à limitação, dependência e incapacidade. Tais representações, muitas vezes implícitas, influenciam práticas pedagógicas que, embora muitas vezes embutidas de intencionalidade



inclusiva, acabam por reproduzir barreiras simbólicas e epistemológicas no cotidiano escolar. A análise inicial aponta que o ensinar e o aprender, nesse contexto, se entrelaçam a partir de uma teia de significados em que o aluno com deficiência intelectual é frequentemente colocado à margem, não pela ausência de potencialidade, mas pela persistência de concepções que o situam fora do campo das potencialidades que categorizam como “aluno ideal”.

Esses achados dialogam com estudos que problematizam a inclusão como um processo ainda em constituição, exigindo a desconstrução de estigmas e a construção de novas formas de ver e reconhecer o outro na escola apostando na diversidade ser/existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, apresentam-se aqui perspectivas delineadas a partir de achados parciais. Espera-se, ao término do estudo, refletir acerca das representações sociais do aluno com deficiência intelectual e de seu processo de aprendizagem na contemporaneidade, bem como apreender de que modo essas construções, que atravessam os sujeitos, permeiam o acesso à educação e à inclusão social. Essa percepção é essencial para garantir que esses sujeitos tenham acesso às mesmas oportunidades que seus pares. Nesta perspectiva, o ato de ensinar e aprender, envolve desafios específicos, como apontamentos preliminares de oportunidades para metodologias inclusivas, entendendo que a flexibilização curricular pode/deve ser um caminho assertivo em prol de uma educação de qualidade, de formação técnica e cidadã e que o sentimento de pertencimento se faça presente. Outro tópico que acredita-se ser importante no caminho da educação inclusiva, é a aposta em políticas públicas dentre suas várias esferas, fazemos um recorte para a qualificação profissional com oferta nos cursos de licenciaturas e pedagogia, formação inicial na perspectiva da inclusão assim como formação continuada e em serviço. Ações que carecem urgência no seu fazer.

Neste sentido Imbernón (2000) convida à reflexão quando assevera:

A educação favorecerá a igualdade de oportunidades e a equidade, ou, pelo contrário, será um fator de seleção marginalização-exclusão? Este é o primeiro desafio do próximo século. Trata-se de responder à pergunta: seremos capazes de respeitar a diversidade? (Imbernón, 2000, p. 82).

Assim, a citação de Imbernón (2000) já faz 25 anos de publicação e o questionamento deixado ainda causa inquietudes, na medida de se estabelecer em que



sentido os avanços ao longo destes 25 anos, do ponto de vista legal, estão sendo efetivados. Há de fato um deslocamento atitudinal com reflexo significativo na eliminação de barreiras educacionais? E é neste viés que a educação inclusiva deve ser uma prioridade, rompendo com preconceitos e a invisibilidade que se presentifica sobre estes sujeitos, promovendo ações como metodologias que respeitem e valorizem a diversidade, contribuindo para a passagem do aluno público da educação especial e neste estudo mais especificamente o aluno com deficiência intelectual para aluno-sujeito, autônomo e protagonista de sua história o que pode/deve reverberar a construção de uma sociedade mais justa, humana e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

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 maio, 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 abr. 2023.

CRUSOÉ, N. M. de C. **A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e sua importância para a Pesquisa em Educação.** *Aprender: Caderno de Filosofia da Educação da educação.* Vitória da Conquista: Universidade Estadual do sudoeste da Bahia. ano 2, n. 2, Edições UESB, 2004.

CROCHÍK, J. L.; KOHATSU, L. N.; DIAS, M. A. L.; FRELLER, C. C.; CASCO, R. **INCLUSÃO E DISCRIMINAÇÃO:** na Educação Escolar. Campinas/SP: Alínea, 2013.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, F. **Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã** In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

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



- MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MOSCOVICI, M. C. S. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- 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. v. 2. ed. Salvador: Mestria, 2019, p.11-30.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th Edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, p. 1-5, 2021.
- 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 02/07/2024.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

