ISSN: 2358-8829

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DISCURSOS E ESTIGMAS NO ENSINAR E APRENDER[1]

Romilda Rosa dos Anjos Souza [2]
Maria de Lourdes Soares Ornellas[3]

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar do aluno com deficiência consolida-se como um dos debates mais prementes e desafiadores no campo das Ciências Humanas e Sociais contemporâneas. Embora haja um arcabouço normativo robusto que assegura o direito à educação inclusiva e à equidade - desde documentos pioneiros, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994), até legislações nacionais e locais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), da Política Nacional de Educação Inclusiva (2008), da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), além de diretrizes estaduais e decretos recentes -, a prática cotidiana nas redes de ensino ainda expõe profundas tensões entre o legislado e o vivenciado. No cerne dessa problemática, destaca-se a situação da pessoa com deficiência intelectual, cuja trajetória escolar é recorrentemente marcada por invisibilidade, rotulações e barreiras, sobretudo atitudinais.

Esta pesquisa, emerge da prática docente e da vivência pedagógica da pesquisadora no chão da escola comum da Educação Básica e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Das inquietações e indagações diárias referentes à construção das identidades e do forgar da suas representações sociais, além dos questionamentos manifestados pelos próprios alunos com deficiência intelectual, concebe-se a seguinte

[1] Este artigo é resultado da dissertação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

[2] Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bahia- Brasil, E-mail: romildao1975@gmail.com;

[3] Professora orientadora: Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo, Doutorado e Mestrado em Psicologiada Educação pela Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Pedagoga e Psicanalista. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bahia- Brasil, E-mail: ornellas1@terra.com.br.

indagação central: de qual posição discursiva os alunos com deficiência intelectual apreendem as representações sociais e quais as implicações dessa apreensão no processo de ensinar e aprender na contemporaneidade?

O objetivo geral do trabalho consiste em apreender as representações sociais, tanto manifestas quanto latentes, dos alunos com deficiência intelectual e suas implicações no binômio ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, buscou-se: a) identificar as representações sociais constituídas por esses alunos acerca da própria condição; b) investigar de que modo tais representações desvelam caminhos e necessidades pedagógicas; e c) analisar os impactos dos discursos e estigmas na permanência e no desenvolvimento subjetivo e cognitivo desses sujeitos no espaço escolar.

A fundamentação teórica sustenta-se na Teoria das Representações Sociais (TRS), articulando a abordagem processual de Serge Moscovici e Denise Jodelet com os aportes da dialogicidade de Ivana Marková. Para análise recorreu-se a Análise do Discurso de vertente francesa de Pechêux e Orlandi. Complementarmente, recorre-se aos Estudos das legislações vigentes e sua historicidade, assim como da Deficiência e à perspectiva sociopolítica de Débora Diniz, bem como às reflexões teóricas de Vygotsky, Libâneo, Imbernón e Orlandi para a interpretação dos discursos e das práticas educativas. A pesquisa assenta-se no tripé locus sujeito e dispositivos, o *Locus* foi o Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia – CAPE-BA, com seis sujeitos, entre 16 e 28 anos, que cursavam a Educação Básica em Instituições Públicas da cidade de Salvador e no contraturno frequentavam o Atendimento Educacional Especializado – AEE do CAPE-BA. Como dispositivo foram aplicados entrevista semiestrutural, roda de conversa e pintura em tela. Os achados da pesquisa revelaram ancoragens na invisibilidade, silêncio, preconceito e desejo explicitando a importância de suas escutas no percurso de proporcionar autonomia, protagonismo para a conquista de um espaço educacional de fato inclusivo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, ancorada nos princípios da Teoria das Representações Sociais e na dialogicidade. O campo empírico (*locus*) da investigação foi o Centro de Apoio Pedagógico Especializado da

Bahia (CAPE-BAHIA), instituição de referência no atendimento educacional especializado situada em Salvador/BA.

Participaram do estudo seis estudantes com deficiência intelectual (quatro do gênero masculino e dois do gênero feminino), matriculados na rede pública de ensino de Salvador (municipal e estadual), variando entre o 9º ano do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional, com idades compreendidas entre 16 e 28 anos. Como critérios para que estes fizessem parte da pesquisa suscitou o desejo em participar da entrevista, estarem matriculados e frequentando a escola comum e o o CAPE-BA. Neste sentido apresenta-se abaixo na Tabela 1, o perfil sociodemográfico e educacional dos sujeitos da pesquisa.

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico e educacional dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	**Dependência Administrativa**	**Série/ Ano**	**Idade**	**Gênero**	**Cor/ Raça**	**CID-10 Principal/ Comorbi-dades**
S1	Pública / Estadual	9º ano / EF	17	Masculi-no	Preta	F70, R45, F90, F81.3, F84
S2	Pública / Municipal	9º ano / EF	16	Feminino	Preta	F71, F81.3, G91, G40.3, G07
S3	Pública / Estadual	3º ano / EM	19	Masculi-no	Parda	F71, F06.3, F06.9, F90
S4	Pública / Estadual	2º ano / EM	26	Masculi-no	Preta	F71
S5	Pública / Estadual	Ed. Profis sional	28	Masculi-no	Parda	F70, F29, K75, G40
S6	Pública / Estadual	Ed. Profis sional	22	Feminino	Preta	F71, F84

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

ISSN: 2358-8829

A pesquisa pautou-se em um conjunto de dispositivos metodológicos:

1. **Entrevistas semiestruturadas individuais:** com o intuito de apreender as narrativas pessoais sobre percursos escolares e percepções do sujeito sobre o ensinar e o aprender e as representações sociais forjadas a partir deste processo.
2. **Roda de conversa:** espaço dialógico propício para a emersão das trocas simbólicas, vivências compartilhadas e construção intersubjetiva de representações.
3. **Pintura em tela (expressão plástica individual):** acompanhada da elaboração do título e do relato sobre a produção gráfica, sob a consigna: "De que maneira você se vê como aluno?".

Na aplicação dos dispositivos, os estudantes que não apresentavam a competência leitora e escrita adquiridas, contaram com o auxílio da pesquisadora que fez a leitura e registro a partir da fala de cada sujeito ocupando o lugar de ledor/escritor. Vale lembrar que esta pesquisa teve o aceite do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB) sob Parecer Consubstanciado nº 7.272.060. datado de 06 de dezembro de 2024.

A análise do corpus textual e iconográfico fundamentou-se nos pressupostos epistemológicos da Análise de Discurso (AD) de vertente francesa (Pêcheux; Orlandi). Sob esse aporte, o discurso é compreendido como lugar de articulação entre linguagem, sociedade, história e inconsciente, permitindo capturar o dito, o não dito, os interditos, os silêncios e os efeitos de sentido gerados pelas posições de sujeito.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sobre o referencial teórico que sustenta este estudo, a Teoria das Representações Sociais (TRS) oferece uma matriz epistemológica privilegiada para a apreensão dos saberes do senso comum, socialmente elaborados e partilhados com finalidade prática na vida social. Sob a perspectiva da abordagem processual inaugurada por Moscovici (2015) e Jodelet (2001)).

Neste sentido, as representações sociais não constituem meros reflexos de uma realidade dada, mas processos dinâmicos e sociocognitivos de construção do real, estruturados mediante os mecanismos de ancoragem e objetivação. A ancoragem vincula ideias e objetos estranhos ou perturbadores a categorias e redes de significados preexistentes na memória social; a objetivação, por sua vez, reifica o abstrato,

transformando conceitos teóricos e ideológicos em imagens tangíveis e esquemas concretos.

Articulada à TRS, a concepção dialógica proposta por Marková (2006) concebe as representações como espaços de linguagem e interação interpessoal, nos quais significados e identidades são continuamente co-construídos e renegociados nas dinâmicas comunicativas. De acordo com Jodelet, a análise das representações sociais exige a articulação de três esferas de pertença: a subjetiva (processos afetivos e cognitivos individuais), a intersubjetiva (interações no contexto social e imediato) e a transubjetiva (o espaço social, público e ideológico de inscrição dos sujeitos). Assim para Castro (2011)

> a dimensão de tempo de Moscovici é dialógica, onde o passado permanece e se reinventa (através do processo de ancoragem) e o presente não se encerra em si mesmo. A afirmação teórica do cotidiano e o estabelecimento de sua centralidade na análise psicossocial que prevalecia até então [...] Moscovici confere um novo valor ao pensamento social, tomando-o com um saber prático pelo qual os grupos humanos constituem a realidade e com ela convivem (Castro, 2011, p. 6-7).

Desse modo, o pensamento social deixa de ser visto como estático e passa a atuar como um saber prático e dinâmico, pelo qual os grupos reinterpretam o passado e constroem ativamente a realidade no cotidiano, dando a Teoria das Representações Sociais movimento e significado.

Já Análise do Discurso (AD), outro esteio teórico que embasa a análise dos resultados encontrados neste estudo, prioriza os processos de constituição subjetiva e discursiva presentes nas entrelinhas do texto. Como destaca Orlandi (2015):

> Não atravessamos o texto para extrair, atrás dele, um conteúdo. Paramos em sua materialidade discursiva para compreender como os sentidos - e os sujeitos- nele se constituem e a seus interlocutores, como efeitos de sentidos filiados a redes de significação. É a isso que referimos quando dizemos que na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo se trabalha com produtos e na Análise de Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos) (Orlandi, 2015, p. 89).

Logo, entende-se o discurso como um processo ativo de constituição de sentidos e de inscrições de representações sociais, o qual presentifica as ancoragens atribuídas à condição de aluno com deficiência intelectual.

No tocante ao conceito de deficiência, adota-se a definição defendida pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AAIDD (2021), que a caracteriza por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expressas em habilidades conceituais, sociais e práticas, originadas antes dos 22 anos. Contudo, esse diagnóstico clínico é tensionado pelos Estudos da Deficiência. Como salienta Diniz (2010), o modelo social reconhece o corpo lesado, mas denuncia primordialmente a estrutura social opressora e capacitista que segrega, humilha e impõe barreiras ao corpo divergente.

No campo educacional, perspectivas de matriz sócio-histórica, a exemplo da obra de Vygotsky (2001), sustentam que o processo de ensino-aprendizagem opera por meio de dinâmicas comuns aos sujeitos, exigindo, contudo, o respeito à singularidade de tempos e ritmos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser vista de forma estática e passa a ser compreendida em sua mediação sociocultural. Adicionalmente, Libâneo (2005) e Imbernón (2000) apontam que o principal dilema da escola contemporânea reside nas tensões inerentes à necessidade de acolher a diversidade e promover a equidade para alcançar a universalização do ensino. Desse modo, a inclusão efetiva e o respeito às subjetividades configuram-se como pilares da pluralidade humana, evitando que as práticas pedagógicas operem como mecanismos de seleção, marginalização e exclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus discursivo e iconográfico permitiu apreender quatro grandes categorias/ancoragens centrais que estruturam as representações sociais dos alunos com deficiência intelectual: **Invisibilidade**, **Preconceito**, **Silêncio** e **Desejo**.

1. A Invisibilidade Pedagógica e a Presença Negada

A invisibilidade manifesta-se nos relatos cotidianos sobre a dinâmica em sala de aula na escola comum. Os estudantes relatam que, embora estejam fisicamente presentes no espaço escolar, são frequentemente desconsiderados nas interações quer seja com seus pares quer seja no aspecto pedagógico com professores, conforme excerto abaixo:

> "Eles não perguntam se eu entendi. É... Não pergunta se eu tenho dúvida. Pergunta aos outros, a mim não! Eu tento perguntar do assunto... Aí, não pergunto, sabe... A aula já vai para outro assunto e

> outro assunto e eu ali. Mais parece que eu não tô ali, sabe... Será que ele não tá me vendo ali?" (Sujeito 6).

Esse excerto evidencia o processo em que a escola, sob a bandeira da inclusão, produz uma presencialidade esvaziada de sentido, inclusive pedagógico. Como evidencia Mantoan (2003), a inadequação do currículo e das metodologias perpetua a invisibilização das singularidades cognitivas. Do mesmo modo, Barreto (2019) ressalta que tornar o outro invisível significa negar sua totalidade como sujeito, reduzindo-o a fragmentos imprecisos.

As indagações dirigidas pelos próprios alunos sintetizam a perplexidade diante desse silenciamento e da omissão e falha dos apoios institucionais:

- ***S1*:** "Acho que... Na hora que o professor estivesse explicando alguma coisa, ele chegasse e perguntasse se estava entendendo direito. Saber se tá entendendo, sei lá! Se mexer!"
- **S2:** "A minha ADI fica no celular, eu na sala sozinha, ela conversando com outra ADI. Pode isso?"
- **S4:** "Porque tenho que fazer prova se não sei ler?"

2. Julgamentos, Estigmas e Preconceito

As interações interpessoais na escola comum aparecem marcadas por estigmas e nomeações pejorativas que ferem a dignidade e a integridade subjetiva dos alunos. Na roda de conversa, sobressai o peso da rotulação capacitista como mostra os excertos abaixo:

> Na escola que eu estudava, eu já me via assim, uma roda de conversas assim com vocês, como estamos aqui, só que de modo diferente. Julgamento... Já me chegaram para falar comigo, mas para me apontar, tipo não vou colar com o.... o... Maluco, não vou colar. E eu me vi nessa situação aqui mesmo, tanto que é um pouco emocionante assim, porque agora eu estou me vendo de um lado positivo [...] (Sujeito 5).

> A maioria dos colegas não me auxiliavam. Porque, por essa questão mesmo de preconceito, eles diziam que não iam ajudar a pessoa com limitação, só que eles falavam de outra maneira. Um dia falaram mesmo que não iam ajudar maluco, por isso que eu brigava muito na escola, esquentava a cabeça e partia pra briga (Sujeito 5).

ISSN: 2358-8829

De acordo com Crochík (2012), o preconceito opera por meio da atribuição distorcida de características pejorativas ao objeto percebido, resultando na reificação do outro. A alcunha "maluco" projeta a rejeição do grupo de pares, desencadeando respostas reativas ou o isolamento.

3. Os Ecos do Silêncio

O silêncio emerge não apenas como falta de fala, mas como estratégia de defesa ou imposição ideológica. Conforme conceitua Orlandi, impor o silêncio significa impedir o interlocutor de sustentar um discurso próprio. As palavras dos estudantes revelam o desamparo decorrente de não serem escutados:

> Não gosto de falar não... às vezes não entendo e não concordo com o que tá acontecendo, mas não gosto de falar não porque quando falo, acho que não tão me ouvindo, sabe. Por isso fico em silêncio" (Sujeito 6). "Ser ouvido, porque, tipo assim, quando você ouve, só um desabafo ajuda muito. Porque você não ser visto, dói muito. (Sujeito 3).

4. O Desejo e as Cartografias do Imaginário

Apesar das experiências de exclusão e apagamento, os estudantes manifestam um forte desejo de pertencimento, visibilidade e reinvenção do espaço escolar. Esse movimento ficou manifesto principalmente, na pintura em tela.

O Sujeito 5, ao intitular sua pintura "Ainda a vida em meio ao deserto", registrou em sua tela a expressão: "Como eu me vejo? Um aluno bom com dificuldade". Essa representação denota a autoimagem reelaborada a partir do acolhimento pedagógico, que o mesmo deixa claro diante da migração de uma escola para outra, superando a redução do sujeito à sua limitação.

Já o Sujeito 4, na obra intitulada "Todo dia", retrata o ambiente de sala de aula e externa sua busca por liberdade e integração:

> Eu desenhei e pintei vendo o professor dar a lição e meus colegas perto de mim. São os únicos que me chamam para fazer dever. Me botam no grupo deles...! E eu estou imaginando como eu desenho bem! A janela, o Sol lá fora... os prédios... Quando eu tô lá fora sinto o vento batendo em meu rosto. Me sinto livre! Gostaria de estar lá fora. E, desenhando...(Sujeito 4).

ISSN: 2358-8829

Como ressalta Merleau-Ponty (2009), o ato de ver e representar transcende a fisiologia e projeta aquilo que o sujeito deseja. O desejo surge, assim, como ancoragem estruturante das representações sociais, constituindo tanto um refúgio subjetivo quanto uma reivindicação por reconhecimento, autonomia e efetivação de direitos no cenário educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo permitiu evidenciar que as representações sociais dos estudantes com deficiência intelectual ancoram-se na invisibilidade, preconceito, silêncio e desejo. Embora o discurso normativo e oficial apregoe a universalização do acesso e a inclusão escolar, as práticas cotidianas da escola comum ainda reproduzem estigmas e barreiras atitudinais que inviabilizam a participação e o aprendizado efetivo desses alunos. Nesta perspectiva, em se averiguar as instâncias legais, a garantia do direito a escolarização para todos desde a Constituição de 1988 ainda precisa encontrar lugar já que o acesso então segurado por lei, seja o viés mais tangível, contudo a permanência qualificada e aprendizagem requer atenção e ações continuadas para dar a estes sujeitos lugar de direito em busca de seu protagonismo e autonomia.

As narrativas e produções expressivas dos participantes revelam a urgência de romper com a lógica da presencialidade passiva e da segregação velada. Dar escuta sensível aos alunos com deficiência intelectual não é apenas um imperativo ético e metodológico, mas a condição indispensável para a desconstrução de barreiras atitudinais e pedagógicas para o fortalecimento do protagonismo discente.

Para o avanço da inclusão, tornam-se indispensáveis políticas públicas estruturantes, o que demanda o fortalecimento das garantias normativas associadas a um financiamento adequado para a Educação Especial Inclusiva. Soma-se a isso a necessidade de fiscalização e responsabilização por meio do acompanhamento efetivo da atuação dos profissionais de apoio, como os ADIs, e das condições de acessibilidade nas escolas. Outro eixo central é a formação docente, exigindo investimento consistente na preparação inicial, continuada e em serviço dos professores da rede comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Paralelamente, a sensibilização comunitária deve ser promovida por meio de ações institucionais permanentes voltadas ao combate ao

preconceito capacitista, estimulando uma cultura de respeito às singularidades. Por fim, reitera-se que este estudo não encerra as discussões sobre o tema. As representações sociais são construções históricas e dinâmicas; assim, espera-se que os achados desta pesquisa contribuam para impulsionar novas investigações e, sobretudo, para transformar o chão da escola em um lugar de equidade, pertencimento e efetiva garantia de direitos.

Por fim, reitera-se que este estudo não encerra as discussões sobre o tema. As representações sociais são construções históricas e dinâmicas; assim, espera-se que os achados desta pesquisa contribuam para impulsionar novas investigações e, sobretudo, para transformar o chão da escola em um lugar de equidade, pertencimento e efetiva garantia de direitos para todos os sujeitos.

Palavras-chave: Educação Especial; Representações Sociais; Deficiência Intelectual; Inclusão Escolar.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Diretrizes Para Educação Inclusiva na Bahia**. [S. l.]: [s. n.], 2017. Disponível em: escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educacao-inclusiva-na-bahia. Acesso em: 20 setembro de 2026.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, [2025b]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166- publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 6 dez. 2025.

CASTRO, R. V. Prefácio. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

CROCHÍK, J. L. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. **Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 211-229, 2012.

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

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: Artmed, 2000.

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

LIBÂNEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Editora Alínea, 2005. p. 15 62.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o Invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 26 out. 2026.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. **An overview of intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports**. 12. ed. Washington, DC: AAIDD, 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: 25 set. 2026.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.