



Análise das representações sociais de professores de ciências sobre as relações afetivas e a aprendizagem de estudantes com deficiência

Analysis of the social representations of science teachers' about the affective relationships and learning of students with disabilities

Relaciones afectivas y alumnos con discapacidad: un análisis de las representaciones sociales de los profesores de ciencias

Maíra Souza Machado¹
Ana Cristina Santos Duarte²
Anabela Cruz-Santos³

Resumo: Este artigo é resultado de um recorte de tese e teve como objetivo identificar as representações sociais (RS) de professores de ciências da natureza sobre relações afetivas e a aprendizagem de estudantes com deficiência, e analisar as influências da dimensão afetiva na composição das representações sociais. Utilizamos o referencial teórico metodológico da Teoria das Representações (TRS), com a análise prototípica a partir da teoria do núcleo central. Os participantes foram professores de ciências da natureza, como instrumentos de obtenção de informações utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Os resultados indicam que as RS dos professores estão relacionadas ao Respeito, Empatia, Inclusão, Libras e Formação. O núcleo figurativo e imagético que representa as relações afetivas e aprendizagem de estudantes com deficiência aponta para a Empatia e a Libras (os dois termos mais evocados entre os participantes) como elementos essenciais para a realidade social apresentada.

Palavras-chave: Afetividade. Interação. Inclusão.

Abstract: The aim of this article is to identify the social representations (SR) of science teachers about the affective relationships and learning of students with disabilities, and to analyze the influences of the affective dimension on the composition of social representations. We used the theoretical methodological framework of the Theory of Representations (TR), with a prototypical analysis based on the theory of the central nucleus. The participants were science teachers and we used the Free Word Association Technique (FWA) to obtain information. The results indicate that the teachers' SRs are related to respect, empathy, inclusion, Libras and training. The figurative and imaginative core, representing the affective relationships and learning of students with disabilities, points to Empathy and Libras (the two most frequently evoked terms among the participants) as essential elements of the social reality presented.

Keywords: Affectivity. Interaction. Inclusion.

¹ Mestra em Educação em Ciências. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. <https://orcid.org/0000-0003-1219-7026>. E-mail: maira.machado1@hotmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. <https://orcid.org/0000-0002-3537-9095>. E-mail: tinaduarte2@gmail.com

³ Doutora em Estudos da Criança, Especialização em Educação Especial pela Universidade do Minho. Investigadora integrada do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho. <https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>. E-mail: acs@ie.uminho.pt



Resumen: El objetivo de este artículo es identificar las representaciones sociales (RS) de profesores de ciencias naturales sobre las relaciones afectivas y el aprendizaje de alumnos con discapacidad, y analizar las influencias de la dimensión afectiva en la composición de las representaciones sociales. Se utilizó el marco teórico metodológico de la Teoría de las Representaciones (TRS), con análisis prototípico basado en la teoría del núcleo central. Los participantes fueron profesores de ciencias naturales, y utilizamos la técnica de asociación libre de palabras (FWA) para obtener información. Los resultados indican que las RS de los profesores están relacionadas con Respeto, Empatía, Inclusión, Libras y Formación. El núcleo figurativo e imaginario que representa las relaciones afectivas y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad señala a Empatía y Libras (los dos términos más evocados entre los participantes) como elementos esenciales para la realidad social presentada.

Palabras-clave: Afectividad. Interacción. Inclusión.

Submetido 19/03/2025

Aceito 02/07/2025

Publicado 08/07/2025

Contexto, processos e a interação social: o fenômeno das Representações Sociais (RS)

O paradigma moscoviciano sobre as RS foi inaugurado há mais de cinquenta anos e ganhou desdobramentos interpretativos para o campo dos estudos sobre os fenômenos sociais. A Teoria das Representações Sociais (TRS) possui raízes ontológicas no pensamento coletivo proposto por Durkeim e atualmente tem sido muito utilizada no campo educacional e é caracterizada pelo seu precursor Serge Moscovici (2015) como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (p. 27).

Muitos pesquisadores viram nessa teoria uma estrutura conceitual flexível que permite inferências, interpretações e explicações sobre como os indivíduos e os grupos elaboram, transformam e comunicam sua realidade social.

Moscovici em suas obras (2015) não especificou de forma aprofundada o papel que as emoções ou a afetividade desempenham na construção das RS. Entretanto, algumas referências na literatura científica já são relacionadas ao caráter emocional presente na composição das RS.

Nesse sentido, a relevância de compreensão da dimensão afetiva no campo das representações sociais se justifica pela possibilidade de entendimento da organização e o funcionamento das representações dos indivíduos.

Moscovici (2015) afirma que as RS são modalidades de conhecimentos, com função comunicativa, que estão presentes no nosso cotidiano e que por meio da interação com os outros, temos a necessidade de nomeá-las, de torná-las familiar. A estes processos formadores das representações sociais o autor os nomeia de: ancoragem e objetivação. O primeiro, é baseado na classificação de ideias, pessoas ou objetos. O segundo, transforma algo abstrato ou desconhecido em algo que já é conhecido pelo indivíduo, se assemelha a uma contextualização do desconhecido àquilo que já lhe é familiar e corriqueiro.

A compreensão desses dois processos mais significativos nas RS nos permite compreender as influências do sistema cognitivo no meio social e vice e versa (Alves-Mazzoti, 2008).

A partir da premissa de que a representação social da inclusão emerge nas relações em que o sujeito constrói no seu espaço social, cultural e profissional, é que evidenciamos o viés fundante que rege as trocas e as interações no contexto escolar inclusivo. De tal modo, as representações sociais de professores de ciências a respeito de estudantes com deficiência que

estão nas classes comuns surgem a partir das trocas, do conhecimento popular e do conhecimento científico desses docentes.

Há de se entender que a dicotomia social que caracteriza a visão do eu, a partir das construções do outro, tem demarcado entrelugares marginalizadores para a pessoa com deficiência. Goffman (1988) esclarece relações que foram (e ainda são) estabelecidas a partir do binômio estigma-desvio, e os modos como as informações sociais influenciam e transmitem significados sobre os indivíduos.

A constituição do Eu se dá na coletividade, a partir das trocas, das interações, das vivências, experiências, construções e desconstruções. Para Moscovici (2015), o pensamento representativo utiliza do senso comum para mediar novos conhecimentos e conseqüentemente gerar/produzir ações nas relações sociais.

Se, portanto, as relações entre pessoas com e sem deficiência são relações excludentes, pautadas na homogeneidade, no preconceito, no modelo dicotômico criado pelas influências eurocêntricas e mercantis do capital (em que se polariza a eficiência *versus* deficiência) os acontecimentos ou situações pedagógicas certamente serão desprovidas de afetividade e interação.

Isto porque o indivíduo sem deficiência, na maioria das vezes, não se dispõe em conhecer o outro. Outro este, pessoa com deficiência ou com necessidades específicas que fica isolado pela ausência de interação com seus pares e com o(a) docente, mesmo estando fisicamente na sala de aula ou em qualquer outro espaço social.

Diante do exposto, objetivamos neste artigo: identificar as representações sociais de professores de ciências da natureza sobre relações afetivas e aprendizagem de estudantes com deficiência; e, analisar as influências da dimensão afetiva na composição das representações sociais.

Percurso sócio-histórico da deficiência e os seus desdobramentos na elaboração das representações sociais sobre estudantes com deficiência

Ao resgatar as concepções sobre corpos de pessoas com deficiência, identificamos o discurso no campo da medicina que caracteriza o modelo médico e mostra como ele reflete até os dias atuais em muitas práticas no contexto educacional. O modelo médico surgiu em um

contexto em que as ideias iluministas e positivistas possuíam uma grande influência no discurso científico em detrimento do indivíduo, da pessoa, de uma visão biopsicossocial.

De fato, os médicos se debruçaram, se especializaram e criaram práticas de reabilitação para os corpos considerados por eles como “desviantes”⁴. Entretanto, até os dias atuais permanecem resquícios tanto na sociedade, nas representações sociais, quanto nas práticas pedagógicas escolares, do modelo médico. Foresti e Bousfield (2022) apontam que o modelo médico ainda é dominante entre as práticas direcionadas às pessoas com deficiência.

Este fato suscita questionamentos pois estão pautados e fundamentados em paradigmas capacitistas e organicistas, que consideram o corpo da pessoa com deficiência como defeituoso, consideram a pessoa como a única responsável pela sua condição, criam hierarquizações para as deficiências (Diniz, 2007; Foresti e Bousfield, 2022) como se existisse deficiência mais grave e menos grave ou mais severa e menos severa, isto para Gesser (2019) contribui para práticas opressoras e preconceituosas.

Com o passar dos anos e com influência dos estudos sobre deficiência (*Disability studies*) novas concepções de compreensão da deficiência surgem, colocando o corpo não mais como uma estrutura a ser moldada, mas sim, o apresentando como um corpo com impedimentos que em interação com as barreiras sociais encontra restrição de participação (Cunha, 2021).

Tendo em vista essa nova concepção desejamos que as vivências com o outro na escola sejam permeadas de situações sociais respeitadas e sem discriminação. Para tanto, acreditamos que o professor de ciências e o estudante com deficiência a partir da relação e interação social, na vivência com o outro, construam suas representações sociais de forma interativa, empática e respeitosa.

Conforme Christmann, Souza e Pavão (2018) pontuam, a formação das representações sociais funciona na mente humana como uma maneira de ajustamento à realidade social na qual a pessoa está inserida. Então, se o professor possui em sua classe um (ou mais) estudante(s) com alguma deficiência, ele está em uma realidade social, ele precisa ressignificar suas práticas de modo que contemplem todos os estudantes da classe. Nesse caso, o professor irá familiarizar o desconhecido, por meio dos processos de ancoragem e objetivação.

⁴ Termo utilizado no século XVIII pela área médica para fazer referência aos corpos das pessoas com deficiência.

A partir das ideias, das concepções desse professor, ele vai designar lugares em sua mente para a realidade social vivida. Se, portanto, esta realidade social (da inclusão) está pautada num processo histórico de segregação, de exclusão, de parametrização, de homogeneização, conseqüentemente, as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e as representações sociais em relação a tal realidade serão objetivadas conforme as imagens que ele (cada professor) possui.

Podemos observar que o paradigma inclusivo é atravessado por diversas relações, como: professor-aluno, aluno-professor, aluno-intérprete de Libras, aluno-aluno, profissional de apoio-aluno, professor de AEE-aluno, aluno-professor de AEE, neste contexto o estabelecimento de relações interpessoais e a dimensão afetiva caracterizam e subsidiam os processos de aprendizagem.

De acordo com Lefebvre (2006), as representações que estão ativas dificilmente são percebidas, para ele, quando algo consegue ser representado, é um indicativo de que perdeu a sua invisibilidade. Desse modo, para habituar-se à novidade as pessoas estabelecem representações, que com o passar do tempo podem se transformar em consciência e evidência do real. Ao serem estudadas, as representações, podem ser objetos de situações anteriormente ignoradas ou desconhecidas.

Se, portanto, consegue-se identificar as representações ativas, este é um quesito importante para ser analisado, pois há uma grande possibilidade de difusão de práticas, ações e explicações que nasceram a partir dos interesses dos grupos e foram desenvolvidas para explicar o real segundo os seus interesses.

Conforme explica Moscovici (2015), o senso comum deve ser estudado como uma forma de percepção da realidade social, como um pensamento livre, mesmo estando sob a forte influência da tradição e dos estereótipos da linguagem.

Entrelaces entre o ensino de ciências para estudantes com deficiência e as relações afetivas na sala de aula

Sabemos que Vygotsky (2000) propôs estudos na área da psicologia sobre a dimensão histórico social dos sujeitos. O autor se debruçou ao longo dos anos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sobre o funcionamento fisiológico e intelectual dentro da

normalidade esperada e ainda sobre sujeitos que apresentavam alguma disfunção, sensorial ou intelectual.

A deficiência, o defeito ou o problema⁵, de acordo com Vygotsky (2000), não caracterizam um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que pode ser considerado como limitação para este desenvolvimento são as mediações estabelecidas, a falta de comunicação e a negação de interações. Vejamos:

O efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são **as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade**. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si (p. 53, grifo nosso)

A inserção do indivíduo em um meio social e suas interações com o meio, o constituem. A escola, a comunidade, os amigos, a família, fazem parte do universo histórico-cultural e contribuem para o desenvolvimento entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Vygotsky (2000) aponta para a importância das interações no aprendizado do indivíduo. No caso da educação inclusiva, a presença do outro ‘estudante com deficiência’ na sala comum deve ser constituída de interações, de trocas, de compartilhamentos de experiências, evitando assim o preconceito, o bullying e a exclusão. Sendo assim, a educação inclusiva deve possibilitar interações visando o desenvolvimento intelectual e pessoal de todos os sujeitos presentes na sala de aula (estudantes com e sem deficiência e professores). A condução e a mediação do processo educativo fazem muita diferença em turmas que possuem estudantes com deficiência, Vygotsky (2000) reitera a importância das interações no aprendizado:

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária,

⁵ A compreensão da deficiência como um defeito ou problema remete a concepção de eficiência ao modelo médico, em que compreende a deficiência como um fenômeno biológico que precisa de intervenções para ser incluído na sociedade. Essa concepção apesar de estar ultrapassada e provocar muitas consequências negativas para as pessoas com deficiência tem permeado e interferido no foco das políticas públicas, especialmente aqui no Brasil.

para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (p. 95)

A tendência dualista de separação entre o afeto e o intelecto foi criticada por Vygotsky (1934/2000), o autor de fato considerava o afeto como parte integrante das funções psíquicas. Para Vygotsky, não há separação entre o afeto e o pensamento, para o autor “admitir que o pensamento depende do afeto é fazer pouca coisa, precisamos ir além, passar do estudo metafísico ao estudo histórico dos fenômenos: é preciso examinar a relação entre intelecto e afeto, e a relação destes signos sociais evitando dualismos reducionistas” (p. 121).

Magiolino (2010) em sua tese de doutorado corroborou com as pesquisas vygotskianas, sobre o desenvolvimento das emoções e as suas formas de compreensão/interpretação, bem como, as influências das emoções no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A autora indicou pesquisas (Oliveira; Rego, 2003; Damásio, 2005) que também se pautaram nas investigações sobre as influências das emoções, para mostrar as críticas de Vygotsky ao modelo cartesiano.

Nessa mesma direção, a concepção spinosiana evidencia a potência dos encontros, das relações estabelecidas em sala de aula se opondo ao modelo cartesiano e dualista de fazer e ensinar ciências. Para Spinoza (1979) os encontros são carregados de potência e são definidos pela capacidade de afetar e de ser afetado de cada indivíduo. Isto, evidencia que, a cada novo encontro, a cada aula, novas expressões potenciais podem emergir trazendo à tona formas singulares de ser e estar no mundo, e de ser afetado e de afetar o outro por meio das experiências coletivas.

A riqueza dos encontros com o outro, ou os outros, carregam subjetividades e potência. Essa potência variável foi denominada de *conatus*. Afecção e afeto emergem como novas experiências que são moduladas pelas variações do *conatus* (denominado por Spinoza e interpretado como força de existir) (Spinoza, 1979).

As potências existenciais são variáveis e são moduladas a partir dos encontros, das experiências e das conexões que fazemos diariamente, ela pode aumentar com encontros que te alegrem ou podem diminuir com encontros que entristecem.

Nesse contexto, a interação nas aulas de ciências, a dialogicidade do professor a mediação e as estratégias didático pedagógicas utilizadas certamente contribuirão com o processo de aprendizagem significativa do estudante com deficiência, pois por meio dos

encontros, das experiências e trocas coletivas, acontecerão novas expressões potenciais os indivíduos.

A escola como espaço múltiplo, diverso, heterogêneo, assume então por meio das prerrogativas legais e pedagógicas o seu papel de promover o respeito à diversidade, diversidade esta característica da formação humana.

Freire (1996), ao comentar sobre as relações estabelecidas entre educador e educando indica que o essencial é o processo de reinvenção no aprendizado, onde professores e estudantes revisitam sempre que possível suas ações, sentimentos e práticas, de modo a contemplar o compromisso ético educacional.

A educação como prática social, como situação de conhecimento, como instrumento de comunicação, de diálogo e de construções, não se faz na transferência de saber, mas a partir dos encontros de/com pessoas “que buscam a significação dos significados” (Freire, 1996, p. 69). A dialogicidade demarca a distinção entre a educação bancária, opressora, excludente, sem relações interpessoais e afetivas, e a educação libertadora, que se constitui por meio da dialética entre os sujeitos, da humanização, das trocas afetivas e interpessoais, da colaboração, da mediação, da construção e da coletividade.

As experiências pessoais, a contextualização, a participação dos estudantes com deficiência durante as aulas nutrem uma relação de pertencimento, de receptividade, de empoderamento, de autonomia no processo de aprendizagem. A afetividade na sala de aula rompe com o ensino transmissivo e forja espaços-tempo dinâmicos e construtivos.

A construção do conhecimento e a afetividade são dimensões que estão interligadas e se cruzam através dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo dos estudantes com deficiência pois esses demandam de uma maior mediação pedagógica e de práticas realmente significativas que despertem o sentimento de envolvimento, a motivação, o desejo e a disposição de aprender.

É notório, portanto, que a construção da relação afetiva entre educador e estudante com ou sem deficiência impacta de maneira substancial a aprendizagem, em vista disso, apresentaremos a seguir o contexto de realização da pesquisa, bem como os participantes, instrumentos e procedimentos de análise.

Percurso metodológico

O desenho metodológico desta pesquisa está formulado a partir da abordagem mista. Por conta do uso de dados estatísticos (frequência das palavras evocadas) utilizaremos os princípios da pesquisa quantitativa de forma integrada aos componentes qualitativos.

Essa escolha se fundamenta nas particularidades metodológicas que as duas correntes paradigmáticas apresentam podendo ser utilizadas com vieses complementares e por apresentarem dupla representatividade conforme aponta Lefevre e Lefevre (2006).

Leite e Carmo (2023) reiteram que “é importante ressaltar que para que uma pesquisa seja denominada como mista as duas abordagens não podem ser concebidas separadamente, mas sim de forma complementar” (p. 37) e isto corrobora com o intuito desta investigação.

Destacamos que a teoria das representações sociais além de ser utilizada como suporte teórico, é também um referencial metodológico. Sá (1996) considera que as pesquisas que utilizam as RS se caracterizam a partir da utilização criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento de novas técnicas.

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Jequié interior da Bahia/Brasil e contou com a participação de professores da educação básica que aceitaram contribuir respondendo as perguntas enviadas via formulário do *Google Docs*. Neste formulário, o participante declarava o aceite ou o não aceite de participação na pesquisa com fins estritamente acadêmicos.

Seguimos os princípios éticos conforme a Resolução CNS nº 466/2012 e utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para que os participantes manifestassem anuência à participação. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Uesb e obteve aprovação⁶.

Participantes da pesquisa

Neste artigo apresentamos um recorte da pesquisa de doutorado desenvolvida primeira autora. A tese foi dividida em quatro etapas: etapa de aplicação da TALP com professores de ciências da natureza em atuação na educação básica; etapa de aplicação da TALP por meio do desenho com um estudante surdo; etapa de observação em uma turma com estudantes com

⁶ Número do CAAE: 56135421.7.0000.0055.

deficiência, com registro em diário de bordo; e, etapa de entrevista com a professora regente da classe.

Neste trabalho especificamente, apresentaremos os dados da primeira etapa (aplicação da TALP com professores de ciências da natureza em atuação na educação básica que contou com a participação de 31 professores da educação básica.

Os critérios de inclusão foram: 1) atuar na educação básica; 2) dispor-se a participar da pesquisa, concordando com o termo de consentimento esclarecido enviado juntamente com o formulário *Google Forms*.

Instrumentos de obtenção de dados e técnicas de análise

O instrumento utilizado para obtenção dos dados desta etapa da pesquisa foi: a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). A TALP consiste na evocação de palavras a partir de um termo indutor. Para Abric (1994) a TALP traz à tona o universo semântico do objeto, permitindo-nos acessar elementos latentes que seriam ignorados ou mascarados em outras produções discursivas.

Cada participante recebeu um formulário eletrônico (*Google Forms*) com duas expressões indutoras, sendo a primeira: *relações afetivas e o estudante com deficiência*; e a segunda: *afetividade e aprendizagem de estudantes surdos*.

Para cada expressão indutora o participante deveria escrever cinco palavras que lhe recorriam à mente quando pensava nela (expressão indutora em questão), em seguida deveria analisá-las e hierarquizá-las por ordem de prioridade. Sá (1996) completa que é importante que os participantes “digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança” (p. 115).

Consideramos conforme Abric (1994), a necessidade de classificação das palavras por grau de importância, desse modo, deveria ser escrita no item 01 a resposta mais importante, no item 02 a segunda resposta mais importante, no item 03 a terceira resposta mais importante e assim sucessivamente.

Como procedimento de análise utilizamos os preceitos da organização do conteúdo das RS, após a identificação do Núcleo Central e do Sistema Periférico com o uso das três equações (Ordem Média de Evocações - OME; Média das Frequências; e, Média das Ordens Médias)

(Abric, 2000; Magalhães Junior; Tomanik, 2013; Galvão; Magalhães, 2016; Magalhães Júnior; Batista, 2023; Menezes; Siqueira, 2024).

Essa técnica, também chamada de análise prototípica, de acordo com Vergès (1992) tem como fundamento a teoria do núcleo central e analisa a organização interna das representações considerando o conteúdo da associação livre feita pelos participantes da pesquisa.

Todas as palavras evocadas pelos professores foram agrupadas de acordo com o significado dos termos. Em seguida, calculamos a OME (1ª equação) “que utiliza a somatória da quantidade de vezes que uma palavra foi evocada, multiplicada pelo grau de importância dado a cada evocação e dividido pela quantidade de vezes que essa palavra ou grupo semântico foi evocado” (Menezes; Siqueira, 2024, p. 06).

Em seguida, aplicamos a 2ª equação, que é o somatório da frequência de todos os grupos dividido pela quantidade de grupos semânticos. E por fim, calculamos a média das OME (3ª equação) “que é obtida pela somatória das OME dividida pela quantidade de grupos semânticos” (Menezes; Siqueira, 2024, p. 06).

A partir das evocações criamos um banco de palavras (numa planilha do excel) com os elementos evocados em ordem de prioridade, em seguida, a análise prototípica foi feita a partir do *corpus* constituído. Segundo Flament e Rouquette (2003), a análise prototípica baseia-se no princípio segundo o qual o quanto antes uma pessoa se lembra de uma palavra, maior é a representatividade dessa palavra num grupo formado por pessoas com perfil semelhante.

Resultados e análise

Ao analisarmos as evocações realizadas pelos participantes, no primeiro termo indutor, sendo este: “*relações afetivas e o estudante com deficiência*”, registramos 155 palavras evocadas. Desse total, 06 palavras foram descartadas por apresentarem frequência igual a um e um espaço não foi preenchido, totalizando 148 palavras para o *corpus* de análise. De acordo com a literatura, palavras com frequência igual a um ($f=01$) não apresentam importância em relação à representatividade do grupo (Teixeira; Balão, Setembro, 2008; Magalhães Júnior; Tomanik, 2013).

Sobre o tratamento das palavras evocadas, agrupamos as respostas por critérios semânticos, classificando-as conforme um significado comum. Dentre os agrupamentos estabelecidos para este termo obtivemos 17 grupos semânticos, sendo eles: acessibilidade,

acolher, afetividade, amorosidade, aprendizagem, desafio, despreparo, direito, empatia, equidade, formação, inclusão, interação, respeito, responsabilidade, sentimentos negativos, sentimentos positivos.

Assim, respostas como “aprendizado” e “aprendizagem” foram agrupadas numa categoria intitulada pela resposta mais frequente entre elas, neste caso ‘aprendizagem’. Ou, pela resposta que melhor traduzisse a classe geral que reflete o que elas possuem em comum, como por exemplo, “carinho”, “cuidado”, “afeto” e “afetividade”, foram agrupadas na categoria ‘afetividade’.

Sendo assim, aplicamos a 1ª equação para todos os grupos semânticos para obtermos a OME de cada grupo. Em continuidade, após aplicação da 2ª equação encontramos o valor 8,70 como média da frequência. E por fim, obtivemos o valor de 2,98 para a Média das Ordens Médias de Evocações após aplicação da 3ª equação. Em seguida, a partir desses dados construímos o quadro de quatro casas ou Quadro de Vérge (Quadro 01).

Quadro 01 – Conteúdo e estrutura das representações sociais sobre relações afetivas e o estudante com deficiência junto aos professores da educação básica.

| Elementos Centrais – 1º Quadrante | | | Elementos Intermediários – 2º Quadrante | | |
|---|-------|------|---|-------|------|
| Alta F e baixa Ordem Média de Evocações $f > 8,70$ e $OME < 2,98$ | | | Alta F e alta Ordem Média de Evocações $f > 8,70$ e $OME > 2,98$ | | |
| Grupo Semântico de palavras | Freq. | OME | Grupo Semântico de palavras | Freq. | OME |
| Respeito | 10 | 2,30 | Afetividade | 21 | 3,00 |
| Empatia | 11 | 2,45 | Formação | 11 | 3,09 |
| Inclusão | 09 | 2,88 | Interação | 16 | 3,56 |
| | | | Sentimentos positivos | 09 | 3,22 |
| | | | Sentimentos negativos | 10 | 3,30 |
| Elementos Intermediários – 3º Quadrante | | | Elementos Periféricos – 4º Quadrante | | |
| Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $f < 8,70$ e $OME < 2,98$ | | | Alta F e alta Ordem Média de Evocações $f < 8,70$ e $OME > 2,98$ | | |
| Grupo Semântico de palavras | Freq. | OME | Grupo Semântico de palavras | Freq. | OME |
| Acessibilidade | 04 | 1,74 | Direito | 06 | 3,33 |
| Amorosidade | 07 | 2,57 | Aprendizagem | 04 | 3,50 |
| Acolher | 08 | 2,30 | Despreparo | 03 | 3,33 |
| | | | Desafio | 05 | 3,60 |
| | | | Responsabilidade | 07 | 3,10 |
| | | | Equidade | 07 | 3,42 |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nota: n° total de evocações= 155; n° de palavras desconsideradas= 7; total de participantes= 31.

Em referência aos elementos centrais que compõe o núcleo central, temos os agrupamentos: *respeito*, *empatia* e *inclusão*. Estes agrupamentos sugerem que, para os

professores participantes da pesquisa, o *respeito* (F=10; e, OME=2,30) a *empatia* (F= 11; e, OME= 2,45) e a *inclusão* (F= 09; e, OME= 2,88) são características atribuídas como centrais no processo interrelacional entre as relações afetivas e o estudante com deficiência.

Para Campos e Rouquette (2003) há uma relação direta entre o núcleo central e a dimensão afetiva. De acordo com os autores o núcleo central assegura sua função organizadora e estruturante, também em relação à dimensão afetiva. Deste modo, “o núcleo central de uma representação organiza e determina a participação estrutural das cognições afetivamente carregadas através de relações de significação” (Campos; Rouquette, 2003, p. 437).

Corroboramos também com Campos e Rouquette (2003) ao afirmar que o processo de engajamento dos sujeitos nas práticas relativas a um determinado objeto social, no caso desta pesquisa, em relação as práticas educacionais e interativas relacionadas à afetividade e a aprendizagem de estudantes com deficiência, não é um processo aleatório. Ao contrário, este engajamento é atravessado por processos sociais que são forjados pela estrutura social e por várias outras motivações que vão tornando os processos subjetivos em aparatos de objetivação.

Dessa forma, ao considerar a natureza exploratória e fenomenológica deste estudo, observamos que no núcleo central (1º quadrante) os elementos da representação possuem uma impregnação afetiva.

Os agrupamentos: *respeito*, *empatia* e *inclusão*, reiteram a proposição de Campos e Rouquette (2003) de que a concentração de elementos no núcleo ou próximos a ele, reforçam a ideia da “partilha social das emoções” (p. 444) e não trata as representações sociais apenas como estruturas cognitivas dissociadas das cargas afetivas. Para Moscovici (2015) as crenças nucleares são armazenadas e produzem diversas outras crenças quando necessário, de acordo com o autor questões fundamentais estão relacionadas com essas crenças se tornando fixas ou podem ser modificadas.

A palavra *respeito* por exemplo, na pesquisa de Campos e Rouquette (2003) apareceu como núcleo central para o termo indutor “família” e ao redor do núcleo (como elementos intermediários) diversas palavras carregadas afetivamente apareceram, como: *amor*, *carinho*, *afeto*, *felicidade*, *solidariedade*, *amizade*, *paz*, *alegria* e *união*.

Na pesquisa de Menezes e Siqueira (2024) ao investigarem as representações sociais de estudantes ingressantes no curso de ciências biológicas os autores obtiveram os agrupamentos ‘inclusão, respeito e direito’ como possíveis representações sociais. Nessa mesma direção,

Autor X ao pesquisarem as representações sociais de professores de ciências e biologia sobre a educação inclusiva, também encontraram os agrupamentos ‘respeito e direito’ como núcleo central.

Esta similaridade entre as pesquisas citadas evidencia o pensamento social sobre o paradigma inclusivo compartilhado tanto pelos professores atuantes na educação básica, quanto pelo licenciandos.

A inclusão na contemporaneidade está muito atrelada a prerrogativas, tratados e convenções internacionais pautados nas garantias dos direitos humanos. Desta maneira, ao solicitar ao grupo social composto por professores da educação básica que evocassem sobre as ‘relações afetivas e o estudante com deficiência’ o termo *respeito* foi registrado com alta frequência e foi prontamente evocado pelos participantes.

Podemos fazer referência ao surgimento deste termo a partir dos discursos que permeiam a sociedade, bem como, o da escola numa perspectiva inclusiva como um espaço de/para todas as pessoas.

As políticas públicas educacionais proclamam a educação inclusiva como um direito que deve ser *respeitado* e efetivado por todos e para todos. Entretanto, a realidade tem indicado que a inclusão que está sendo operacionalizada na prática, lá no chão da escola está muito aquém do que está previsto nas normas diretivas.

Há também um alerta que precisa ser pontuado em relação ao termo central: *inclusão*. Há uma certa confusão conceitual entre os docentes e entre a sociedade de um modo geral, sobre a educação inclusiva e sobre a educação especial. Isto se dá devido a vários fatores e um deles indica uma associação presente no imaginário coletivo dos sujeitos.

Conforme Souza (2020) há uma associação entre a deficiência e a inclusão e este entendimento apresenta riscos, pois, limita o conceito da diferença que a inclusão traz consigo. Lima e Mantoan (2017) consideram que este tipo de associação no processo educacional serve apenas para perpetuar a ideia de classificação entre alunos “normais” e alunos da “inclusão”.

De forma objetiva, a educação inclusiva ratifica a educação multicultural em que há convergência e integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização e nessa trama a busca incessante é para uma educação que acolha a diversidade (Sacristán, 1995). E a educação especial é uma modalidade de ensino, transversal a todos os níveis e etapas

da educação básica que contempla estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtornos do espectro autista) e/ou altas habilidades e superdotação.

Ao retornar para a análise do quadro de Vêrges (Quadro 01), temos nos elementos periféricos do segundo quadrante, os seguintes agrupamentos: *afetividade* (F=21; e, OME=3,0), *formação* (F=11; e, OME=3,09), *interação* (F=16; e, OME=3,56), *sentimentos positivos* (F=09; e, OME=3,22) e *sentimentos negativos* (F=10; e, OME=3,30) estes elementos se concentram ao redor do núcleo central com o objetivo de garantir-lhe proteção.

Abric (1996) assinala que a carga afetiva assume um papel muito importante numa situação social, nas dinâmicas sociais, nas interações recíprocas e nas práticas sociais. No segundo quadrante visualizamos que há um predomínio de elementos com significância afetiva.

No terceiro quadrante, os agrupamentos: *acessibilidade* (F=04; e, OME=1,74), *amorosidade* (F=07; e, OME=2,57) e *acolher* (F=08; e, OME=2,30) também evidenciam a carga afetiva presente nos elementos evocados.

De tal modo, os resultados dos elementos intermediários indicam que esta estrutura evocada pelos professores partilha crenças que integram experiências coletivas e individuais e dão sustentação ao núcleo central (aos elementos centrais). Apesar desses elementos não constituírem o núcleo central, eles fazem parte do cotidiano e são muito relevantes, pois complementam e orientam as práticas sociais (Sá, 1996; Abric, 2000).

Esses termos evocados nos elementos intermediários, corroboram com o cotidiano vivenciado pelos docentes nas práticas escolares e acadêmicas. Isso pode ser visto, por exemplo, em pesquisas recentes que evidenciam a importância da *interação* (Reginato, 2020; Autor X), da *afetividade* (Tassoni; Santos, 2013; Ferreira, 2017) e do diálogo (Bertolin; Oliveira, 2018) entre professor e estudante com deficiência.

Nessa mesma direção, a *formação* desponta como um elemento chave para atualização dos conhecimentos e apropriação de princípios e práticas que compõe a educação inclusiva (Melro, 2024).

Encontramos ainda nesses quadrantes (2º e 3º quadrantes) a representação das ‘relações afetivas e o estudante com deficiência’ atrelada ao aspecto da *acessibilidade*, o que de certo modo, está relacionado a garantia ampliada do direito de acesso. Pois, se o estudante com deficiência está na escola comum, ele precisa de outras garantias legais para permanecer naquele espaço e poder se desenvolver e/ou ampliar suas potencialidades.

Sobre a *amorosidade*, entendemos assim como Luft, Rodrigues e Souza (2024) que a mediação no espaço escolar deve possuir a finalidade de estabelecer interações mais humanas, com a presença de estudantes com deficiência ou não, a atuação docente deve ser permeada essa responsabilidade educativa. Como esta pesquisa está direcionada para discutir questões que envolvem os estudantes com deficiência, os professores evocaram que além da *amorosidade*, existem *sentimentos positivos* e *sentimentos negativos* que vão além do simples fato de *acolher* esses estudantes na turma. A prática pedagógica em turmas que contém estudantes com deficiência demanda a mobilização de diversos saberes pelo professor. A escola inclusiva é espaço de gente, de humanização, de sonhos, de conflitos, de desafios, e é espaço de diálogo e reflexão.

Já nos elementos periféricos, os agrupamentos: *direito*, *aprendizagem*, *despreparo*, *desafio*, *responsabilidade* e *equidade* indicam elementos que são adaptados ao contexto imediato. Estes elementos são instáveis e heterogêneos (Abric, 2000).

Um elemento que merece reflexão é *aprendizagem*, este termo suscita questionamentos sobre o direito de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Sabemos que o paradigma inclusivo objetiva a concretização de uma educação para todas as pessoas sem nenhum tipo de discriminação. Mas, ainda existe entre professores a representação equivocada de que a garantia de acesso do estudante com deficiência à escola é suficiente, e que a responsabilidade de adaptação ao sistema e ao meio é meramente do estudante.

Esta concepção equivocada infelizmente reflete no fracasso escolar e nos elevados números de evasão e desistência dos estudos por estudantes com deficiência (Zillioto; Souza; Andrade, 2018; Brasil, 2023). A instabilidade deste elemento representacional revela a pouca preocupação dos docentes com a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

No segundo termo indutor: “*afetividade e aprendizagem de estudantes surdos*” identificamos 135 palavras para serem analisadas, pois 20 palavras foram desconsideradas por apresentarem $f=1$, totalizando 155 palavras conforme as evocações feitas pelos 31 participantes. Ao realizar a técnica de agrupamento semântico, classificamos as 135 palavras em 14 grupos, sendo eles: adaptação, afetividade, amorosidade, desafio, direito, empatia, formação, inclusão, interação, Libras, processo, respeito, sentimentos negativos e sentimentos positivos.

Aplicamos a 1ª equação para todos os grupos semânticos para obtermos a OME de cada grupo. Em continuidade, encontramos o valor 10,35 como média da frequência (aplicação da

2ª equação). E por fim, determinamos o valor de 2,96 para a média das ordens médias de evocação após aplicação da 3ª equação. Após localizarmos os valores acima indicados, construímos o segundo quadro de Vèrges (Quadro 02).

Quadro 02 – Conteúdo e estrutura das representações sobre afetividade e aprendizagem de estudantes surdos junto aos professores da educação básica.

| Elementos Centrais – 1º Quadrante | | | Elementos Intermediários – 2º Quadrante | | |
|--|-------|------|--|-------|------|
| Alta F e baixa Ordem Média de Evocações $f > 10,35$ e $OME < 2,96$ | | | Alta F e alta Ordem Média de Evocações $f > 10,35$ e $OME > 2,96$ | | |
| Grupo Semântico de palavras | Freq. | OME | Grupo Semântico de palavras | Freq. | OME |
| Empatia | 11 | 2,36 | Adaptação | 11 | 3,36 |
| Libras | 15 | 2,40 | | | |
| Respeito | 12 | 2,41 | | | |
| Direito | 11 | 2,63 | | | |
| Formação | 18 | 2,88 | | | |
| Elementos Intermediários – 3º Quadrante | | | Elementos Periféricos – 4º Quadrante | | |
| Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $f < 10,35$ e $OME < 2,96$ | | | Alta F e alta Ordem Média de Evocações $f < 10,35$ e $OME > 2,96$ | | |
| Grupo Semântico de palavras | Freq. | OME | Grupo Semântico de palavras | Freq. | OME |
| Sentimentos positivos | 10 | 2,80 | Interação | 08 | 3,25 |
| Desafio | 08 | 2,12 | Amorosidade | 06 | 3,50 |
| Inclusão | 08 | 2,87 | Processo | 02 | 3,50 |
| | | | Sentimentos negativos | 08 | 3,75 |
| | | | Afetividade | 07 | 3,71 |

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nota: nº total de evocações= 155; nº de palavras desconsideradas= 7; total de participantes= 31.

Como elementos centrais, temos os agrupamentos: *empatia*, *Libras*, *respeito*, *direito* e *formação*. A evocação de palavras feita pelos professores a partir do termo indutor: ‘afetividade e aprendizagem de estudantes surdos’, recuperou mais uma vez elementos impregnados de forte carga afetiva e que constituem elementos do universo consensual (conhecimento do senso comum). *Respeito* e *direito*, são elementos centrais frequentes em pesquisas que investigam sobre a inclusão de estudantes com deficiência (Souza, 2020; Autor X; Menezes; Siqueira, 2024) e isto reitera que estes termos são representações sociais sobre a inclusão e são resistentes a mudanças.

De acordo com Sá (1996), em situações que demandam reações socioafetivas o núcleo central estará ligado a elementos que envolvem estereótipos ou atitudes. Notamos que no primeiro quadrante do Quadro 02, os agrupamentos *empatia*, *Libras* e *formação* foram os elementos com maiores frequências e menor OME. Isto implica considerar que esses termos

possuem relação com situações socioafetivas no processo de inclusão do estudante com surdez na sala de aula comum.

Um aspecto interessante foi o elemento central: *Libras*. Como núcleo central, este é um elemento rígido, que está presente na objetivação dos docentes participantes. Por ser estável, o núcleo central indica elementos consolidados que demonstram um alta importância na representação social. O reconhecimento da língua materna dos surdos: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), também demonstra uma certa atenção ou preocupação relacionada à acessibilidade linguística e a importância do uso da Libras no processo de aprendizagem dos surdos.

No que tange a esse aspecto é importante destacar que desde 2005 houve no país a obrigatoriedade de inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, por meio do Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005). Após duas décadas dessa obrigatoriedade muitos avanços foram registrados no que tange a educação de surdos, como também surgiram outras propostas a serem discutidas no bojo da formação inicial para contemplar as variadas necessidades educacionais dos estudantes.

É neste sentido que interpretamos o agrupamento *formação* (elemento com a maior frequência de evocação) os professores demonstram que há uma preocupação com o viés formativo. Em vista disso, diversas pesquisas apontam para os desafios formativos e as lacunas da formação inicial de professores de ciências evidenciando o quanto ainda é preciso investir em discussões sobre o paradigma inclusivo nos cursos de formação de professores (Rocha-Oliveira; Dias; Siqueira, 2019; Dias; Silva, 2020; Autor X; Menezes; Siqueira, 2024),

Entre os elementos intermediários: *adaptação*, *sentimentos positivos*, *desafio* e *inclusão*, podemos inferir que aspectos cruciais do paradigma inclusivo estão presentes nesses quadrantes. Na realidade cotidiana, a adaptação ou adequação, seja estrutural, arquitetônica ou pedagógica tem sido representada como um *desafio* para efetivação da *inclusão*, mas mesmo em meio a este conflito social os participantes demonstraram que possuem *sentimentos positivos* que atravessam este processo educacional.

Na periferia, os elementos: *interação*, *amorosidade*, *processo*, *sentimentos negativos* e *afetividade*, são adaptados e estão ancorados ao contexto imediato e reinterpretam as mudanças nas situações concretas (Abric, 2000). Apesar de estarem mais distantes do núcleo central, são

elementos que são compartilhados pelos participantes e refletem sobre atitudes e ações relacionadas diretamente ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Considerações

Nesta pesquisa objetivamos identificar as representações sociais de professores de ciências da natureza sobre relações afetivas e a aprendizagem de estudantes com deficiência, e, analisar as influências da dimensão afetiva na composição das representações sociais.

Ao solicitar que professores da educação básica evocassem palavras sobre ‘relações afetivas e o estudante com deficiência’ buscávamos entender como esses docentes concebem esta relação que não é apenas superficial e não deve ser integracionista ou excludente.

Os dados revelaram, portanto, que as RS dos professores de ciências sobre as relações afetivas e o estudante com deficiência estão relacionadas à ideia de *Respeito*, *Empatia*, *Inclusão*, e quando se trata do contexto de aprendizagem para estudantes surdos, a *Libras* emerge, bem como os elementos, *Direito* e *Formação*.

Essas representações nos indicam que o pensamento social compartilhado e ancorado entre o grupo de participantes, revela uma realidade marcada fortemente pela garantia do *direito* à escolarização de estudantes com deficiência. Entretanto, a partir do núcleo central, enfatizamos a necessidade de superação e ampliação desses elementos evocados, pois para além do acesso, os estudantes com deficiência precisam permanecer na escola e desenvolver aprendizagens.

Compreendemos que, de fato, existem lacunas deixadas pela *formação* inicial de professores, mas acreditamos na *formação* continuada em exercício como uma alternativa factível quando se trata da construção de um cenário educativo inclusivo, tendo em vista que, o processo inclusivo é dinâmico, diverso e com muitas especificidades dependendo muito das particularidades de cada estudante.

Em vista disso, destacamos que as representações sociais dos participantes desta pesquisa estão ancoradas no universo consensual, visto que, no contexto da educação inclusiva os elementos evocados já estão difundidos no meio social há bastante tempo. Nesse sentido, precisamos avançar as discussões na educação básica trazendo para a pauta pedagógica ações

concretas e significativas que possam potencializar a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Portanto, inferimos que as representações sociais dos professores de ciências sobre as duas realidades objetivas apresentadas por meio dos termos indutores (o estabelecimento de relações afetivas com estudantes com deficiência e a afetividade e aprendizagem de estudantes surdos) está ancorada numa rede de significados que promove interação direta com a ação pedagógica docente nas classes escolares, desencadeando muitas vezes numa prática pedagógica limitada com o estudante com deficiência.

Para suscitar mudanças e alterações nessas representações sociais seria necessário ampliar as discussões sobre a educação inclusiva nos cursos de formação inicial de professores, bem como, promover espaços dialógicos e colaborativos de formação continuada com os professores já em exercício.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Como também foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000. p.27-38
- ABRIC, J. C. **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ALVES-MAZZOTI, J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008.
- BERTOLIN, F. N.; OLIVEIRA, O. B. Relações com o saber na educação especial: um estudo em ciências. **Investigações Em Ensino De Ciências**, Porto Alegre, 23(3), 171–186, 2018.
- BRASIL. Censo escolar 2023 - Apresentação da coletiva de imprensa. **INEP**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>>. Acesso em: 02 de fev. 2025.



BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

CAMPOS, P. H. F.; ROUQUETTE, M. L. Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 2003, 16(3), pp. 435-445, 2003.

CHRISTMANN, M.; PAVÃO, S. M. O. A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in) exclusão educacional. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.40, n.3, 2018.

CUNHA, A. C. C. P. Deficiência como expressão da questão social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio/ago., 2021.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, 16(43), 406–429, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>. Acesso em: 05 de fev. 2025.

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

FERREIRA, R. de S. C. **Contribuições das neurociências para formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

FORESTI, T.; BOUSFIELD, A. B. S. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Rev. psicol. Polít.**, Florianópolis, vol.22, n.55, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVAO, C. B.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. A relação entre as Representações Sociais de professores sobre Educação Ambiental e os projetos relacionados à Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 33, p. 124-141, 2016.

GESSER, M. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades. In: VEIGA, A. M.; NICHNIG, C. R.; WOLFF, C. S.; ZANDONÁ, J. (Orgs.), **Mundos de mulheres no Brasil**. Curitiba: CRV, 2019. p.353-361.

LEFEBVRE, H. **La Presencia y La Ausência: contribucion a la teoria de las representaciones**. México. Fondo de Cultura Económica, 2006.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M.C. O sujeito coletivo que fala. **Interface: Comunic, Saúde Educ**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 514-24, jul/dez 2006.



LEITE, J. C.; CARMO, T. Metodologia mista. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Ponta Grossa: Atena, 2023.

LUFT, H. M.; RODRIGUES, A. DE O.; SOUZA FILHO, A. E. Mediação pedagógica e amorosidade na educação básica. **Revista Literatura Em Debate**, Frederico Westphalen, 19 (33), 42–55, 2024. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/4752>. Acesso em: 09 de fev. 2025.

MACHADO, M. S.; CRUZ-SANTOS, A.; DUARTE, A. C. S. Interaction between teachers and deaf students: a systematic review of the literature. **European Journal of Special Education Research**, Bucharest, v. 10, n. 8, 2024. Disponível em: <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/5679>.

MACHADO, M. S.; SIQUEIRA, M. Ensino de ciências e inclusão: Representações sociais de professoras do ensino fundamental II. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, 22, e14878, 2020.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. D. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, 19, 181-199, 2013.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Ponta Grossa: Atena, 2023.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva históricocultural do desenvolvimento humano: Um estudo teórico da obra de Vigotski**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MANTOAN, M. E.; LIMA, N. S. T. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD [online]**, Campinas, vol.19, n.4, pp.824-832, 2017.

MELRO, J. Educação inclusiva: a formação de professores/as em foco. **Revista Saber Incluir**, Santarém, v. 2, n. 3, e24028, set/dez, 2024.

MENEZES, N. S.; SIQUEIRA, M. Educação inclusiva da pessoa com deficiência: representações sociais de licenciandos em ciências biológicas. **Ensaio - Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte, Volume 26, e49119, 2024.

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

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

REGINATTO, B. D. **Currículo inclusivo de ciências anos finais do ensino fundamental: uma proposta para a formação docente**. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.



ROCHA-OLIVEIRA, R.; DIAS, V. B.; SIQUEIRA, M. Formação de professores de biologia e educação inclusiva: indícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, 225-250, 2019.

SÁ, C. P. Representações Sociais: Teoria e Pesquisa do Núcleo Central. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, 4(3), 19-33, 1996.

SACRISTÁN, G. J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SOUZA, S. C. M. de. A representação social da inclusão na formação de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1420–1444, 2020.

SPINOZA, B. **A Ética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1979.

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N.M. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT-20 da ANPEd. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, 17 (1), jun, 2013.

TEIXEIRA, M. C. T. V.; BALÃO, S. M. D. S.; SETTEMBRE, F. M. Saliência de conteúdos de representação social sobre o envelhecimento: análise comparativa entre duas técnicas associativas. **Rev. enferm.**, Rio de Janeiro, 518-524, 2008.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, Paris, 45, 203-209, 1992.

VYGOTSKY, L., S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZILLIOTO, D. M.; SOUZA, D. J.; ANDRADE, F. I. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 727-740, jul./set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28482>. Acesso em: 05 de fev. 2025.