

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LAÇO SOCIAL DO PROFESSOR: (IM) PASSE
FRENTE O ALUNO MARCADO PELO FASCÍNIO E O ESTRANHO**

***SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE TEACHER'S SOCIAL BOND: (IM) PASS IN
FRONT OF THE STUDENT MARKED BY FASCINIUM AND THE STRANGE.***

***REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU LIEN SOCIAL DE L'ENSEIGNANT: (IM) FACE
À L'ÉLÈVE MARQUÉ PAR LA FASCINATION ET L'ÉTRANGE***

Lígia Nascimento Conceição
liqianconceicao@gmail.com

Doutora em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia
Psicóloga da Fundação da Criança e do Adolescente

Maria de Lourdes Soares Ornellas
ornellas1@terra.com.br

Doutora em Educação
Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O presente artigo recorte da tese de doutorado fundamentada nos pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos da teoria das representações sociais, recebeu o parecer Aprovado pelo Comitê de Ética, sob o número de protocolo 5.192.763 e CAAE 49231421.7.0000.0057. Traz abordagem de cunho qualitativo tendo como objeto de estudo, o encontro do professor com o “aluno-estranho” na sala de aula. Em relação à categoria “aluno-estranho”, explicitamos que nesta pesquisa refere-se a possíveis manifestações: alunos com deficiência (intelectual, física, sensorial) dentre outros. Os objetivos são: apreender as representações sociais de professor acerca do “aluno-estranho” na sala de aula, e a sua implicação sobre a fala e a escuta com vistas a trazer para a familiaridade o que lhe é estranho que possa apontar para um saber fazer referente; identificar o que o professor nomeia de “estranho” na sala de aula e suas vicissitudes na relação educativa; escuta ao

professor na sua formação pedagógica sobre o fenômeno do estranhamento; analisar a relevância do processo de apreender as representações sociais de professor sobre o “aluno-estranho” no cotidiano da sala de aula. Os dispositivos utilizados para a colheita foram a entrevista e desenho. Participaram da pesquisa via *Google Meet* quatro docentes do ensino fundamental (anos finais) e o lócus, uma escola pública estadual. A análise foi baseada nos fundamentos teóricos da Análise de Discurso pecheutiana. E os resultados desvelam que as falas estão ancoradas em representações sociais que versam sobre *formação especializada, despreparo da escola, ausência da família, escuta ao professor, “aluno-estranho”, dificuldade do professor no processo de ensinar e aprender*. O estudo em suas conclusões aponta para um processo formativo que possibilite ao professor a escuta com vistas a desvelar um novo estilo de que seja possível entranhar o discurso e encontrar um jeito novo desejanste de olhar esse aluno na sua singularidade.

Palavras-chave: representação social; educação; estranho; inclusão.

SUMMARY

This article is an excerpt from the doctoral thesis based on the epistemological and theoretical-methodological assumptions of the theory of social representations, received the opinion Approved by the Ethics Committee, under protocol number 5.192.763 and CAAE 49231421.7.0000.0057. It brings a qualitative approach having as object of study, the teacher's encounter with the “strange student” in the classroom. In relation to the “strange student” category, we explain that this research refers to possible manifestations: students with disabilities (intellectual, physical, sensory) among others. The objective is to understand the teacher's social representations about the “strange student” in the classroom, and their implication on speaking and listening with a view to bringing into familiarity what is strange to him that may point to a know-how. referent; identify what the teacher calls “strange” in the classroom and its vicissitudes in the educational relationship; listens to the teacher in his pedagogical training about the phenomenon of estrangement; analyze the relevance of the process of understanding the teacher's social representations of the “strange student” in the everyday classroom. The devices used for collection were interviews and drawings. Four elementary school teachers (final years) and the locus, a state public school, participated in the research via *Google Meet*. The analysis was based on the theoretical foundations of Pecheutian Discourse Analysis. And the results reveal that the statements are anchored in social representations that deal with specialized training, lack of preparation at school, absence of family, listening to the teacher, “strange student”, difficulty of the teacher in the process of teaching and learning. The study in its conclusions points to a training process that allows the teacher to listen with

a view to unveiling a new style in which it is possible to ingrain the discourse and find a new way of looking at this student in their uniqueness.

Keywords: social representation; education; strange; inclusion.

RÉSUMÉ

Le présent article du dossier de l'auteur fondé sur les pressions épistémologiques et théoriques de la théorie des représentations sociales a été reçu par le Comité d'éthique, sous le numéro de protocole 5.192.763 et CAAE 49231421.7.0000.0057. .Traz abordagem de cunho qualitativo En tant qu'objet d'étude, la rencontre du professeur avec « l'aluno-estranho » dans la salle d'école. En relation avec la catégorie « homme-homme », nous explicitons que cette recherche se réfère à des manifestations possibles : les gens avec une déficience (intellectuelle, physique, sensorielle) entre d'autres. L'objectif est de représenter les représentations sociales du professeur concernant le « poste d'étudiant » dans la salle de classe, ainsi que son implication dans l'école et la recherche avec les vues à parcourir pour se familiariser avec ce qui est en mesure de se présenter pour un fervent référent ; identifier le nom du professeur "estranho" dans la salle d'école et ses vicissitudes dans la relation éducative ; étudie le professeur dans sa formation pédagogique sur le phénomène de l'apprentissage ; analyser la pertinence du processus de lecture en tant que représentations sociales du professeur sur le « étudiant-enseignant » dans le quotidien de la salle d'école. Les appareils utilisés pour les étudiants lors d'entretiens et de projets de participation à la recherche via Google Meet sont quatre professeurs de l'enseignement fondamental (années finales) et du lieu d'une école publique actuelle. L'analyse s'est basée sur nos fondements théoriques de l'analyse du discours pecheutiana. Et les résultats révèlent que, comme il se doit, il est ancré dans les représentations sociales qui se dirigent vers une formation spécialisée, en cours de préparation à l'école, au travail de la famille, à la recherche d'un professeur, d'un « étudiant », il est difficile pour le professeur d'apprendre et d'apprendre. L'étude a conclu à un processus de formation qui a la possibilité pour un professeur d'étudier avec des perspectives pour découvrir un nouveau style qui lui permet d'entrer dans le discours et de rencontrer un nouveau désir de son professeur qui est alu dans sa singularité.

Mots-clés: représentation sociale; éducation; étrange; inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva não é apenas uma meta a ser alcançada, trata-se de uma modalidade de ensino já implementada por Lei em nosso país (LDB/1996), tendo como princípio fundamental que as escolas devem receber todos os alunos o que independe de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Nesta proposta o termo “Necessidades Especiais” refere-se à todas as crianças e jovens cujas demandas decorrem da sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem.

De acordo com os Marcos Históricos e Legais (Brasil, 2007), a educação das pessoas com deficiência ao longo da história organizou-se como atendimento especializado em substituição ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Nesse mesmo documento legal, o Ministério da Educação (MEC) aponta que na construção da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2007, essa organização mostra a

[...] educação especial, de caráter caritativo, fundamentada no conceito de normalidade /anormalidade, que determinava formas de atendimento clínico terapêutico fortemente ancorado nos testes psicométricos e definia, por meio dos diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (Brasil, 2007, p. 4).

Em complemento ao que reza essa Lei, mais recentemente foi instituído o Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008 que no Artigo 3º institui que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: “I- Implantação de salas de recursos multifuncionas; II- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado”.

Nessa perspectiva, em relação às orientações aos sistemas de ensino encontra-se o desenvolvimento de **política de formação continuada de professores** quando defende que os conhecimentos sobre a educação para os direitos humanos, deve valorizar as diferenças, o atendimento educacional aos alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2007).

Dessa maneira, nesse cenário, onde atuam legisladores, especialistas, pais e debatedores, encontram-se também os professores. Segundo Santos (2001), em estudos realizados, percebe-se a perplexidade, o conflito e a insegurança dos docentes quando se deparam com o tema, a teoria ou a prática. Mittler (2003) refere-se também a essas incertezas e indignações por parte dos professores, assinalando

que eles canalizam suas expectativas para **a formação especializada como um requisito para a inclusão**. Essa demanda de alunos com algum tipo de dificuldade vem preocupando os educadores, que, nos últimos anos, passaram a demonstrar altos índices de afastamento do trabalho (Estanislau; Bressan, 2014). Segundo Figueiredo (2002), alguns professores reclamam que a sala regular não é o espaço de aprendizagem para o outro-estranho. Outros, embora reconheçam esse lócus como legítimo para todas as crianças, manifestam medo, dúvidas e ansiedade diante da criança cuja demanda temem estar além das suas possibilidades no seu saber-fazer pedagógico.

Ferre (2001) fala do mundo atual, no qual a presença de seres diferentes causa estranhamento e perturbação pelo fato de serem diferentes dos demais, quando vistos pelo “espelhismo” da normalidade, o que altera a serenidade ou a tranquilidade dos demais. Nada há de mais perturbador do que aquilo que lembra nossos defeitos, nossas próprias limitações. Diante dessas considerações, questionou-se: De que maneira a escuta ao professor sobre o “aluno-estranho” no cotidiano da sala de aula pode contribuir para que encontre um lugar e posição para esse aluno de maneira a fazer o passe do estranhamento para a familiaridade com vistas a construir uma prática pedagógica referente e inclusiva?

Essa questão suscitou os seguintes objetivos: apreender as representações sociais de professor acerca do “aluno-estranho” na sala de aula, e a sua implicação sobre a fala e a escuta com vistas a trazer para a familiaridade o que lhe é estranho,

que possa apontar para um saber fazer referente; Identificar o que o professor nomeia de “estranho” na sala de aula e suas vicissitudes na relação educativa; escuta ao professor na sua formação pedagógica sobre o fenômeno do estranhamento; analisar a relevância do processo de apreender as representações sociais de professor sobre o “aluno-estranho” no cotidiano da sala de aula.

O estudo de cunho qualitativo, foi pautado do ponto de vista epistemológico na Teoria das Representações Sociais nas suas abordagens¹ teórico-metodológicas processual e dialógica. Os dispositivos de colheita foram entrevista e desenho. A análise foi baseada nos fundamentos teóricos da Análise de Discurso pecheutiana, com o intuito de se desvelar entre o dito e o não dito, silêncios, entrelinhas que permeiam as falas dos sujeitos.

A temática formação continuada para a Educação Inclusiva afeta os professores, constituindo-se **o nosso objeto de discussão neste artigo**, recorte advindo da tese de doutorado, enfatizando a formação especializada de professores como elemento fundante para o encontro do professor com “o outro diferente na sala de aula”.

Assim posto, considera-se a importância deste estudo, que intenciona esclarecer o que dizem e sentem os professores no seu encontro com o “aluno-estranho” na sala de aula, de que forma as representações sociais estão subjetivadas e ancoradas nesse saber-fazer docente, tendo em vista que essas representações provocam implicações não apenas na prática docente, mas, no ser e estar do “aluno-estranho” no cotidiano da sala de aula.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E BRECHAS DAS ABORDAGENS

Neste item nos propomos esboçar um breve histórico da teoria das representações sociais, considerando que essa teoria já passou por diversas

¹ As abordagens, com suas especificidades, vêm oferecendo subsídios para estudos nas diversas áreas de conhecimento, tais como: saúde, trabalho, educação e exclusão social, dentre outros.

vicissitudes que lhe conferiram, uma estrutura conceitual, epistemológica e metodológica referente. Uma história mais concisa a respeito das Teorias das Representações Sociais necessita ser investida de registros documentais, e, segundo Serge Moscovici (2001, p. 46), essa história pautada em análises e documentos precisos ainda está por ser feita, portanto trata de uma teoria inacabada, que está se construindo num desenho conceitual e psicossocial.

Apresentamos neste item a tentativa de agregar alguns marcos conceituais para discorrer sobre o nascimento e o ressurgimento da teoria das representações sociais, objetivando a construção epistemológica do **objeto de estudo: representações sociais de professor acerca do “aluno-estranho” na sala de aula**. Partimos do princípio de que as comunicações, as representações, as relações sociais se entrelaçam formando dinâmicas psicossociais, e que dessa forma a construção representacional de professor acerca do “aluno-estranho” na sala de aula se engendra numa rede psicodinâmica e dialética entre o “estranho” e o familiar.

São as representações sociais que agem delineando os atos, as crenças, pensamentos, as ações de um grupo nessa rede de intersubjetividades que, por sua vez, configuram as representações. Esses elementos, as comunicações, os pensamentos constituem a nova perspectiva da psicossociologia europeia.

Moscovici, quando faz a leitura de Durkheim da teoria das representações coletivas, aprofunda esse conceito e faz a torção epistemológica do significante coletivo para o social, insere a concepção de sujeito, do subjetivo como um dos aspectos fundamentais. Assim, ao construir sua teoria das representações sociais, por volta dos anos de 1960, no campo da psicologia social, interessado no senso comum, Moscovici vai analisar como se desenvolvia a propagação dos saberes, a relação entre pensamento e comunicação.

Durkheim, fiel à tradição aristotélica e kantiana, concebe uma concepção bastante estática dessas representações. Duveen (Moscovici, 2015), em seu prefácio à obra de Moscovici (2015), cita que Farr chegou a sugerir que a

concepção separatista que Durkheim estabelecia entre as representações “individuais” e “coletivas” contribuiu para a institucionalização de uma crise na psicologia social que se prolonga até os dias atuais. No entanto, Levy Bruhl assumiu um papel preponderante no construto das representações coletivas quando, retomando o conceito, lhe dá uma outra feição:

[...] por um lado mostra sua profunda diversidade de acordo com os meios sociais, mais radical que a relativa aos domínios (religião, mito, ciência etc.). Por outro, o pesquisador francês coloca a questão e inaugura o exame dos mecanismos psíquicos e lógicos que levam a uma ordem mental. Com um fato inegável, abriu caminho para uma nova perspectiva, um caminho mais concreto e mais viável do que o dos sociólogos de sua época. (Moscovici, 2011, p. 51).

Ainda nessa perspectiva de marcos conceituais no surgimento da teoria das representações sociais, Moscovici (2001) refere-se aos estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky afirmando que uma das mais precisas influências das ideias de Bruhl refere-se aos estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Em outras palavras, o que Levy Bruhl descobriu por meio de análises de documentos, em sua mesa de trabalho, Piaget busca por meio de entrevistas encontrar nas escolas, as representações supostamente privadas das crianças suíças. Aponta ainda a aproximação entre Freud e Levy Bruhl, destacando seus estudos sobre a histeria, nos quais Freud destaca a força das representações e os estudos das teorias sexuais da criança (Freud, 1976) e reconhece sua origem na cultura circundante, entre contos e lendas. Moscovici (2001), retomando essas concepções, e através de leituras de textos fundantes da sociologia moderna, norteia seu pensamento na perspectiva de que para tornar nteligíveis os fenômenos sociais deveria incluir conceitos psicológicos, bem como sociológicos. Assim posto, ao instituir o termo “social”, Moscovici (2001) queria chamar atenção para a qualidade dinâmica das representações, se opondo, dessa forma, ao caráter fixo ou estático que as caracterizava na visão clássica.

Na abordagem em representações sociais de Moscovici (1978) destaca-se a sua tese de doutorado: *La Psychanalyse, son image et son public*, desenvolvida em 1961, na qual introduz a teoria das representações sociais, tomando como objeto de

pesquisa a apropriação da psicanálise pelo grande público francês dos anos de 1950.

Nas palavras de Moscovici (1978), foi Durkheim o primeiro a propor a expressão “Representações Coletivas”, e dessa forma designar o caráter específico do pensamento social em relação ao pensamento individual. Prossegue afirmando que, para Durkheim, competia à Psicologia Social estudar “de que modo as representações se atraem e se excluem, se fundem umas com as outras ou se distinguem” (Moscovici, 1978, p. 25). Moscovici (1978) concebe que toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas e propõe que devemos encará-la de um modo ativo, visto que o seu papel consiste em desvelar o que está encoberto nas relações dos sujeitos e grupos com os atos, objetos e situações constituídos na teia das interações sociais. Nos diz esse autor, em poucas palavras: “a representação social ²é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.” (Moscovici, 1978, p. 26).

Pontua Sá (1998) que Moscovici substitui a noção de representações coletivas pelo conceito de representações sociais, caracterizadas como um processo criativo de elaboração cognitiva e simbólica, que serve de orientação aos comportamentos das pessoas. Diz ainda esse autor que Moscovici destaca o papel das comunicações de massa enquanto fenômeno importante na era da modernidade, possibilitando considerar as representações como “um fenômeno capaz de explicar o modo pelo qual o novo é engendrado nos processos de interações sociais, e inversamente, como estes produzem as representações sociais” (Sá, 1998, p. 7).

Nos diz Ornellas (2011b), pautada em Moscovici (1978), que nessa dinâmica, na qual o novo é trazido para o campo do familiar na configuração das representações sociais, Moscovici trata da epistemologia do senso comum como um conhecimento que norteia o conceito de representações sociais, que por se constituir vinculado à sociologia, psicologia, antropologia, é um conceito híbrido e também polissêmico, por

² Faz-se necessário esclarecer que as RS são escritas referindo-se a mais de UM, logo, a escrita da teoria é no plural.

designar um grande número de fenômenos e de processos.

Por meio desse conceito híbrido, construído ao longo de 50 anos de estudos e pesquisas, Moscovici apresenta uma epistemologia reconhecida como em processo de construção, levando cada pesquisador a desvelar novos caminhos e fenômenos básicos a serem pesquisados da realidade cotidiana.

A teoria das representações sociais moscovicianas, como pontua Sá (1998) é denominada por Doise (1993) como a “Grande Teoria”, tem como seguidora a pesquisadora francesa Denise Jodelet, que nos traz a ideia da Teoria como objeto de investigação pautado no estudo do social, do afetivo e do cognitivo. Ornellas (2011b) ressalta que Jodelet aprofunda o construto, no qual as representações devem ser estudadas através das articulações dos elementos afetivos, mentais e sociais.

Pontua ainda Ornellas (2011a) a relevância desse construto afetivo em que as representações sociais não são saberes apenas pautados no cognitivo, mas que de uma forma dinâmica entrelaçam o cognitivo e o afetivo, não constituindo assim uma categoria bipolar, envolvendo um processo histórico que inclui tanto a racionalidade quanto o afeto.

Em se tratando de pesquisas inscritas no campo da educação, especificamente o objeto de pesquisa que vimos teorizando, em que professores e alunos são atores sociais dentro da escola, lócus da pesquisa, torna-se inevitável a integração dos aspectos afetivos e simbólicos no desvelamento e análise das representações sociais de professor acerca do “aluno-estranho” na sala de aula.

Moscovici (1978, p. 62) nos fala da aproximação ao conceito de representações [...] a noção de representação ainda nos escapa. Contudo, avizinhamo-nos dela de duas maneiras. Em primeiro lugar, quando precisamos sua natureza de processo psíquico, capaz de tornar familiar, situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra a uma certa distância de nós, o que está de certo modo ausente.

Essa é a finalidade de todas as representações sociais, “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (Moscovici, 2015, p. 54), construto fundante da teoria das representações sociais e que norteia a base epistemológica do objeto

de estudo que aqui vimos delineando, qual seja as representações sociais de professor acerca do “aluno-estranho” na sala de aula, partindo do pressuposto que o professor, ao lidar com a diferença na sala de aula, é tomado por um “estranhamento”, fenômeno inerente ao ser humano, ao deparar-se com algo que não lhe é familiar, temática que abordaremos brevemente e, se possível iremos dialogar com você leitor desse estudo.

DIMENSÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ATITUDE, INFORMAÇÃO E CAMPO DE REPRESENTAÇÃO OU IMAGEM

Moscovici (1978), em sua obra *Representação Social da Psicanálise*, reafirma que a noção de representação ainda nos escapa. Contudo, partindo do pressuposto de que quando um indivíduo ou um grupo formula representações, seja de uma teoria ou de um fenômeno científico, está, na verdade, reatando com um modo de pensar e de ver que existe e subsiste, retoma e recria o que foi encoberto ou eliminado. De uma forma sintética, volta uma vez mais a produzi-la, percorrendo um caminho inverso ao que ela percorreu. Nos diz esse autor que essas ideias têm um fundamento psicológico bastante sólido, fixam o sentido da noção de representação e se distinguem dos sistemas cognitivos usuais.

Pontua ainda Moscovici (1978), que as representações sociais se mostram como um conjunto de proposições, reações e avaliações que estão organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, as culturas ou grupos e constituem tantos universos de opinião quantas classes, culturas ou grupos e que cada universo tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem.

Nesse sentido, a informação – dimensão ou conceito – refere-se ao objeto social e de que forma o grupo organiza o conhecimento acerca desse objeto. A dimensão nomeada “campo de representação” nos leva à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições referentes a um aspecto preciso do objeto da representação. A atitude visa destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social.

Esse autor desenvolveu a sua pesquisa sobre representação social da psicanálise com base nessas três dimensões – informação, campo de representação ou imagem e atitude – e revela ter obtido uma visão panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido. E afirma que “pode-se formular legitimamente a questão da utilidade dessa análise dimensional” (Moscovici, 1978, p. 71).

No seu estudo investigativo acerca das representações sociais da psicanálise, considerou-se autorizado a “sublinhar o fato de que a Psicanálise suscita em todos os lugares tomadas de posição (atitude) determinadas, e somente em parte representações sociais coerentes” (Moscovici, 1978, p. 73). Ressalta que a atitude é a mais frequente das três dimensões, talvez geneticamente primordial.

Nesse veio, Sá (1998) ressalta como um dos princípios fundantes das representações sociais, como apresentado originalmente por Moscovici, o da “transformação do não familiar em familiar”, pelo qual se explica a formação das representações sociais. E afirma que não convém usar o paradigma moscoviciano se não tivermos razões para supor que o objeto escolhido é representado como uma forma de torná-lo familiar ou compreensível.

Dessa forma, nos diz Sá (1998), isso nos leva a duas outras exigências originais no emprego da teoria geral: a composição da representação e seus processos formadores. Em relação à composição das representações sociais, como vimos acima, Moscovici (1978) postula que uma representação é constituída de informação, atitude e campo de representação aqui delineado. No entanto, Sá (1998) destaca a predominância do “campo de representação” na orientação das pesquisas, havendo um certo abandono prematuro das outras dimensões pelos pesquisadores, e considera que talvez seja interessante recuperá-las.

Quanto à segunda exigência para a orientação de pesquisa com base nas representações sociais, cita os processos formadores das representações sociais –ancoragem e objetivação –, sobre os quais discorreremos no próximo item.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEUS PROCESSOS CONSTITUTIVOS (OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM): UM OLHAR MOSCOVICIANO

É papel das representações sociais simbolizar palavras, ideias e falas em palavras usuais, próximas e familiares. Para se integrar esses elementos, que se apresentam de forma inalcançável e abstrata, em algo familiar e usual, configurando novas representações, deve-se colocar em funcionamento dois mecanismos de um processo de pensamento fundado em memória e conclusões passadas. São esses processos que levam o sujeito a trazer o objeto para o campo da linguagem, classificá-lo, torná-lo familiar e ao mesmo tempo transferir o que já está nos processos cognitivos para algo concreto que já exista no mundo físico.

Esses mecanismos processuais são denominados por Moscovici (2015) de ancoragem e objetivação. Embasado nesses dois conceitos é que se pode compreender o modo como as representações sociais são produzidas. Segundo Ornellas, Almeida e Almeida (2013, p. 217),

[...] esses dois processos nos quais se engendram os aspectos figurativos e simbólicos, as dimensões psíquicas, afetivas e sociais. O esforço e a necessidade humana de lidar com o real, o subjetivo e o familiar dão sentido à ambiência em que o sujeito é chamado a advir.

Nesse sentido, no dizer dessas autoras, é através do processo de materialização e simbolização que coisas e fatos que nos eram desconhecidos tornam-se parte da nossa realidade subjetiva e cognitiva.

A ancoragem é caracterizada como o processo de tornar familiar o que é desconhecido, levando o sujeito a integrar o novo ao que já lhe é familiar no seu sistema cognitivo já existente. Como nos diz Moscovici (2015, p. 61), “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.”

É inerente ao ser humano experimentar uma resistência e até mesmo um distanciamento quando se defronta com algo que não sabe descrever ou mesmo colocar em categoria, rotulá-la com um nome conhecido. Moscovici (2015) nos diz que essas experiências nos levam a um primeiro passo para superar essa barreira quando

podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo, mesmo que a princípio possamos vagamente representar o não usual em nosso mundo familiar.

A partir dessas premissas, Moscovici (2015) aponta para duas consequências advindas da teoria das representações sociais. Em primeiro lugar, quando ela exclui a ideia ou percepção que não possui ancoragem. Em segundo, classificar e dar nomes não são simplesmente meios de graduar e rotular objetos e pessoas considerados distantes. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos que subjazem as ações das pessoas, na realidade, formar opiniões.

Ainda sobre as características da ancoragem, Ornellas, Almeida e Almeida (2013) chamam atenção para o fato de que embora o processo de ancoragem possibilite que o sujeito venha a classificar o que vê, isto não se constitui um ato puramente intelectual, embora o desejo de defini-lo como familiar ou exótico se presentifique.

Prosseguem ainda Ornellas, Almeida e Almeida (2013), pautadas em Moscovici, que a objetivação nos apresenta a possibilidade de uma ideia ser materializada, ou seja, tornar-se realidade, concretizar-se. Então, uma ideia, a princípio dentro apenas do universo intelectual e remoto, com a objetivação torna-se física e acessível. Objetivar é, pois, reproduzir um conceito em uma imagem. Como pontuam Ornellas, Almeida e Almeida (2013, p. 217), a objetivação é um processo de formação de imagens no qual o sujeito traz para o visual o que lhe é abstrato, podendo também ser entendida como “a capacidade de o sujeito estruturar o pensamento para materializar um objeto”. Segundo Ornellas, Almeida e Almeida (2013), nesse veio, ao opinar sobre determinado fenômeno, o sujeito recorre também a imagens mentais que constituem a sua trajetória pessoal passada e presente.

Essa afirmação de Ornellas, Almeida e Almeida (2013), em que o passado e o presente se entrelaçam para configurar as imagens mentais, corrobora com a tese moscoviciana na qual a ancoragem e a objetivação são maneiras de lidar com a

memória. Nos dizem ainda essas autoras, com base em Moscovici (2013), que na ancoragem a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A objetivação, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Percebe-se que os dois processos, objetivação e ancoragem, não ocorrem separadamente, integram-se um ao outro e, como pontua Lucon (2011), não podem ser analisados de forma independente. Dito de outra forma, a ancoragem e a objetivação formam um par dialético. Diz ainda essa autora que o resultado dessa integração constitui-se num ingrediente básico no processo germinativo das representações sociais, possibilitando uma escuta maior acerca dos fenômenos que ocorrem no mundo social.

A contribuição da teoria das representações sociais no estudo dos fenômenos sociais tornou-se relevante a partir de Moscovici nos anos de 1960, já mencionado aqui nesse estudo, e que foi seguido pela psicóloga francesa Denise Jodelet, reconhecida como a principal colaboradora de Moscovici, mantendo-se como líder da chamada “a grande teoria”, expressão cunhada por Doise em 1993.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TORNANDO FAMILIAR O NÃO FAMILIAR

Moscovici (2015) toma como base a premissa da familiarização, ao considerar que a dinâmica das relações é pautada na compreensão, em que os acontecimentos, os objetos, as pessoas são percebidos e compreendidos a partir de referenciais, encontros e paradigmas prévios. A convivência humana encontra-se constituída de elementos consensuais nos quais a maioria quer ter o sentimento de pertencimento, sentir-se em casa, a fim de resguardar-se de qualquer risco, atrito ou conflito. Fora dessas condições pode-se experimentar o sentimento de não familiaridade, em que as

convenções e fronteiras desaparecem, nos diz esse autor. Isso pode acontecer de fato quando qualquer comportamento, sujeitos ou relações atípicas o paralisa, impedindo-o de reagir de forma espontânea como ele faria diante de um padrão usual.

Pontua Moscovici (2015, p. 55, grifo do autor) ainda sobre a não familiaridade:

É desse modo que os doentes mentais, ou as pessoas que pertencem a outras culturas nos incomodam, pois, estas pessoas são como nós e, contudo, não são como nós, assim nós podemos dizer que eles são 'sem cultura', 'bárbaros', 'irracionais' etc.

Ao considerarmos os doentes mentais ou pessoas de outras culturas como bárbaros e irracionais, como nos diz Moscovici (2015, p. 56), é porque de fato foram banidos das fronteiras concretas do nosso arcabouço de conhecimento, ou seja, foram "exiladas das fronteiras concretas de nosso universo possuem sempre características imaginárias".

Corroborando com a ideia moscoviciana sobre o estranhamento e incômodo causado pelo outro não familiar, pressupomos que o professor, ao ser interpelado com o "aluno-estranho" na sala de aula, vê-se impedido de reagir de forma natural como reagiria com o outro-familiar, denotando dificuldade no saber-fazer na sua práxis pedagógica.

Reafirma Moscovici (2015, p. 56):

[...] De fato todas as coisas, tópicos ou pessoas banidas ou remotas, todos os que foram exilados das fronteiras concretas do nosso universo possuem características imaginárias e preocupam e incomodam, exatamente porque estão aqui, sem estar aqui; eles são percebidos; sem ser percebidos; sua irrealdade se torna aparente quando nós estamos em sua presença; quando a sua realidade é imposta sobre nós – é como se nos encontrássemos face a face com um fantasma ou com um personagem fictício na vida real; ou como a primeira vez que vemos um computador jogar xadrez. Então algo que nós pensamos como imaginação se torna realidade diante de nossos próprios olhos; nós podemos ver e tocar algo que éramos proibidos.

Assim posto, foi pontuado por Moscovici (2015), a presença de pessoas, coisas e tópicos que estavam ausentes no nosso universo nos incomodam por não fazerem parte de nossas realidades concretas.

Sabemos que na contemporaneidade o professor vem sendo desafiado no seu

cotidiano escolar com várias demandas com as quais ele diz não sentir-se preparado para lidar; um desses desafios seria o encontro com a “diferença” na sala de aula. Conforme a narrativa desses professores, trata-se de uma realidade imposta para a qual eles não se sentem preparados. Como diz Moscovici (2015, p. 56), “quando a sua realidade é imposta sobre nós – é como nos encontrássemos face a face com um fantasma”. Nesta pesquisa trazemos como questões norteadoras: Quais as representações sociais de professor acerca do “aluno-estranho” na sala de aula? Como o professor percebe a presença/ausência desse outro-diferente? Retomando a perspectiva moscoviciana para refletirmos acerca das questões acima, reafirmamos o seu conceito de não familiaridade quando diz: “A presença real de algo ausente, a ‘exatidão relativa’ de um objeto é o que caracteriza a não familiaridade. Algo parece ser visível, sem o ser; ser semelhante, embora sendo diferente; ser acessível e, no entanto, ser inacessível.” (Moscovici, 2015, p. 56).

As representações sociais de professor acerca do “aluno-estranho” na sala de aula leva-o a se defrontar com algo tido como inacessível, embora acessível. Nas suas falas, o professor se remete à condição precípua **de um saber científico acerca desse outro para que se lhe torne acessível**. Essa busca pelo conhecimento atrai o professor como forma de tornar familiar este outro que lhe é estranho. Como nos diz Moscovici (2015, p. 56), “**o não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, os alarmam, os obrigam a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso**”. O encontro com o não familiar suscita o medo. E o medo do que é estranho (ou dos estranhos) nos é profundamente arraigado. O contato com algo, ou alguma coisa, ou alguém fora da nossa familiaridade nos leva a representações que nós construímos como resultado de um esforço de tornar comum e real algo que é incomum, ou seja, não familiar, ou que provoca um sentimento de não familiaridade. Por meio das representações nós superamos o problema e o integramos ao nosso mundo mental e físico, que é com isso enriquecido e transformado. Complementa Moscovici (2015) que, depois de uma

série de ajustamentos, o que estava longe parece ao alcance de nossa mão, o que parecia abstrato pode se tornar concreto.

O CAMINHAR METODOLÓGICO

A pesquisa de abordagem qualitativa foi ancorada na Teoria das Representações Sociais, recebeu o parecer Aprovado pelo Comitê de Ética, sob o número de protocolo 5.192.763 e CAAE 49231421.7.0000.0057. Acerca do caráter qualitativo, Gatti e André (2010) postulam sobre a busca pela interpretação em lugar da mensuração, descoberta em lugar da constatação, e apontam que fatos e valores se comungam, não sendo possível a neutralidade do pesquisador. Devemos ainda ressaltar, que as representações sociais como forma de conhecimento têm o caráter de inacabamento e são passíveis de modificação. (Jodelet, 2001).

A imersão no campo transcorreu durante o período letivo de 2022, iniciado com o contato com os gestores da escola, ajustes de recrutamento dos participantes da pesquisa e o encontro propriamente dito com os sujeitos.

Nesse estudo, elegemos para sujeitos da pesquisa quatro professores do ensino fundamental (anos finais), do sexo feminino, com entre cinco e dez anos de docência, na escuta que esse perfil será uma garantia de que eles já tenham vivência com o “aluno-estranho” no cotidiano da sala de aula. Os professores foram selecionados pelo critério do desejo, qual seja, participariam da pesquisa aqueles que se dispusessem livremente, o que não os dispensou de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa perspectiva, a coleta ocorreu de forma *online*, em vista ao contexto pandêmico, tendo como dispositivos a entrevista em profundidade e o desenho. Dessa forma, o contato visual entre pesquisadora e sujeitos foi mediado por uma tela, através de meios eletrônicos.

Em relação ao lócus da pesquisa, elegemos uma escola pública estadual do ensino fundamental, de grande porte, situada na região central de Salvador, Bahia, onde funcionam salas de recursos multifuncionais em contraturno, de forma a assegurar que circulem nesse

cenário alunos que fogem ao padrão comportamental instituído e que afetam o professor na sua prática pedagógica.

No âmbito da contextualização é importante ainda conhecer a história da escola e o seu contexto sociocultural, o que nos foi possibilitado através do Projeto Político Pedagógico (ESCOLA ESTADUAL RAUL SÁ(2012) e documentos históricos da unidade escolar, disponibilizados por uma das gestoras da Escola.

Desse modo, constatamos, por meio das informações documentais, que a escola, lócus da nossa pesquisa, localizada em um bairro em Salvador, “é um forte elemento de identidade cultural para a comunidade local”(ESCOLA ESTADUAL RAUL SÁ, 2012).

Os dispositivos de colheita foram entrevista e desenho. As entrevistas foram realizadas de forma individual e inicialmente a pesquisadora apresentou-se ao entrevistado, fornecendo-lhe informações sobre a instituição de origem e qual o tema da pesquisa. Foi informado ainda que a entrevista seria gravada e assegurado o direito ao anonimato, e que o nosso contato teria uma duração de aproximadamente duas horas. Os dados coletados a partir desse instrumento foram sintetizados para verificar as recorrências de respostas apresentadas pelos sujeitos.

Após a entrevista aplicou-se o dispositivo desenho como um meio complementar de escuta aos sujeitos sobre as vivências cotidianas com o “aluno-estranho” na sala de aula. Dessa forma, solicitou-se que os entrevistados seguissem a seguinte consigna: “De posse de uma folha de papel e lápis grafite, você vai desenhar as suas ideias, vivências, sentidos sobre o ‘aluno-estranho’ na sala de aula, no âmbito de suas práticas docentes.” Foi dado um tempo livre para a realização dessa consigna, e ao término do desenho solicitou-se que fosse dado um título e elaborada uma pequena história sobre o desenho realizado.

ANÁLISE DAS FALAS, DISCURSOS, DESENHOS

A análise da colheita foi baseada nos fundamentos teóricos da Análise de Discurso pecheutiana, com o intuito de se desvelar entre o dito e o não dito, silêncios, entrelinhas que permeiam as falas dos sujeitos. Este tipo de análise de vertente

francesa é uma proposta interdisciplinar recomendada por Pêcheux como forma de articular Ciências Sociais, Linguística, Teoria do Discurso e Psicanálise.

No decorrer das transcrições das entrevistas foi-se aos poucos retomando o objeto de estudo da pesquisa, os seus objetivos e problematizações, ao mesmo tempo revivendo-se as cenas com os afetos e desejos dos professores, as suas preocupações e anseios acerca desse encontro com o outro-diferente na sala de aula.

Após esse primeiro momento foi efetuada a leitura das falas através da escuta/leitura, atentando-se para os temas que emergiram no decorrer das associações livres, reunindo-os em unidades de análise. Para analisar os dados levantados tivemos como suporte a Análise de Discurso de vertente francesa. No dizer de Pêcheux (1997):

A análise do Discurso Francesa é uma forma de problematizar as diferentes visões e leituras de mundo dos sujeitos sociais, articulando linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto histórico-ideológico e pelo inconsciente.

Após a colheita, as falas, desenhos e entrevistas os resultados da pesquisa apontam que os discursos sobre o “aluno-estranho” na sala de aula estão ancoradas na *formação especializada, despreparo da escola, ausência da família, “aluno-estranho”, dificuldade do professor no processo de ensinar e aprender, escuta ao professor*. Das unidades de análise, podemos destacar a *formação especializada* como elemento fundante para a consecução da Educação Inclusiva, como fica desvelado nos discursos dos sujeitos da pesquisa **e objeto de estudo deste artigo**.

FORMAÇÃO ESPECIALIZADA: UM SABER QUE NÃO SE SABE

Skliar nos traz uma concepção acerca de formação de professores com um olhar voltado para a experiência relacional do professor com o “aluno-estranho” sem ideias pré-concebidas.

Warschaver(2004) sugere que num trabalho de formação de professores seja incluído um trabalho que contemple as subjetividades, propõe ainda um aprendizado baseado na convivência, nos conflitos com suas ideias e posturas.

Nesse veio, Ornellas (2019), em seus estudos sobre a constituição de professor-sujeito, demarca uma possibilidade de se pensar a formação para a diferença. Essa autora revela a necessidade de engendrar a formação do professor-sujeito de forma que “afeto e saber estejam amalgamados para que o aprender desse aluno se presentifique em ato” (Ornellas, 2019, p. 53).

É relevante ainda considerar a fecundidade desta investigação na Teoria das representações Sociais, uma vez que as representações sociais têm como premissa básica trazer para a familiaridade aquilo que nos é estranho, e dessa forma orientam e justificam comportamentos aprendidos no contexto sociocultural construídos tanto por processos conscientes como inconscientes, como ficou evidenciado nas falas dos sujeitos da pesquisa:

Me deparo com circunstâncias... como trabalhar com esse aluno na sala de aula. Caracterizo como algo que desafia a gente. Trabalha o lado humano da gente. Tem os mais carinhosos. O professor que ama o aluno que merece fazer parte do processo educativo. **Desafiado a melhorar esse processo de formação.** (SUJEITO A, grifo nosso).

É difícil ser professor de pessoas com Necessidades Especiais. Nós não estamos preparados. A professora, quando encontra um aluno assim, é um desafio. Você tem que aprender coisas novas para desenvolver o aprendizado. Procurar caminhos que essa pessoa possa trilhar. Eu criava o meu material para aqueles que se predispunham. (SUJEITO B, grifo nosso).

Corroborando com a fala do Sujeito A, pontua Jesus (2006) que pesquisas recentes evidenciam que os professores manifestam ter dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência. “Mais que isso, apontam que muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro.” (Jesus, 2006, p. 97). Esse autorrossegue: “concordamos com Figueiredo (2002, p. 76), quando afirma que ‘isto decorre da dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade’ (Jesus, 2006, p. 97). A fala do Sujeito B evidencia esse pensamento:

É difícil ser professor de pessoas com Necessidades Especiais. Nós não estamos preparados. A professora, quando encontra um aluno assim, é um desafio. Você tem que aprender coisas novas para desenvolver o aprendizado. Procurar caminhos que essa pessoa possa trilhar. Eu criava o meu material para aqueles que se predispunham. (SUJEITO B, grifo nosso).

No entanto, nos diz Jesus (2006), inspirado em Nóvoa, que acredita que a qualificação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e competências.

A crença de construção de novas alternativas e competências apontada por Nóvoa (1992) citado por Jesus(2006) pode ser ilustrada com a fala de um dos sujeitos da pesquisa quando diz:

Tenho uma deficiência muito grande, **tenho que me capacitar em metodologia**. Não estou com aluno de inclusão no trabalho remoto (se tivesse, usaria). **A forma, acredito que seja de uma forma prática**. Os outros é por meio da investigação. Agora, com esse de inclusão, como será? **Falta metodologia, estratégia**. (SUJEITO C, grifo nosso).

Embora a fala do Sujeito C sinalize o seu desconhecimento sobre metodologia e estratégia para o trabalho com esse “aluno-estranho”, aponta para uma alternativa, quando diz que acredita que deva ser de uma forma prática. Essa afirmativa nos faz pensar na possibilidade de uma construção criativa do professor no seu saber-fazer pedagógico em relação ao “aluno-estranho”.

Afirma Skliar (2006) que essa formação conserva cristalizadas as mesmas estratégias, os mesmos textos, reprodutores de um discurso racional, técnico, especializado sobre esse outro “específico” que está sendo chamado à inclusão, por considerar que os conteúdos teórico-metodológicos são marcados por invenções, estereótipos, tradições, e fixações de alteridade (Skliar, 2006). Com essa afirmativa, Skliar (2006) nos traz um posicionamento sobre formação que contraria as ideias de formação que vêm sendo concebidas com uma ênfase no saber científico sobre esse outro-estranho. Ao se analisar a fala do Sujeito D é possível também pensar uma aproximação do professor dessa concepção:

Como não tenho muita vivência... **esse professor tem que estar preparado em termos pedagógicos, mas com sensibilidade, o trato. Não adianta essa bagagem técnica**. E mais a estrutura física da escola. (SUJEITO D, grifo nosso).

O discurso do Sujeito D fala de “sensibilidade” e “trato”, o que nos faz pensar na preocupação do professor também com a relação professor–“aluno-estranho” no cotidiano da sala de aula no que tange à intersubjetividade, pois de acordo com Jodelet (2017a) as representações sociais remetem às trocas dialógicas, acordos e divergências, nas interações sociais.

Nesse sentido, pontua Skliar (2012, p. 3):

Se continuarmos a formar professores que tenham somente um discurso racional e técnico em relação aos alunos, mas não no sentido de que ele possa pensar e viver a experiência deles, o panorama continuará sendo obscuro e esses sujeitos continuarão a ser pensados e tratados como anormais, que devem ser punidos.

É relevante ainda considerar o embasamento na Teoria das representações sociais, uma vez que as representações sociais têm como premissa básica trazer para a familiaridade aquilo que nos é estranho, e dessa forma orientam e justificam comportamentos aprendidos no contexto sociocultural construídos tanto por processos conscientes como inconscientes, como ficou evidenciado nas falas dos sujeitos da pesquisa.

A unidade de análise **formação especializada** é um achado fundante para o fenômeno em estudo, por ser um fator tido como relevante pelos sujeitos da pesquisa para o encontro professor–“aluno-estranho” na sala de aula. Os professores colocam como premissa básica o conhecimento técnico sobre esse outro que os desestabilizam. Pode-se pensar que nos aproximamos de uma representação de professor sobre o “aluno-estranho” ancorada no saber científico sobre o outro, como forma de trazer para a familiaridade o que lhe é desconhecido.

Por outro lado, os pesquisadores e teóricos aqui citados coadunando com a perspectiva do nosso estudo, vislumbram um processo formativo em que seja possibilitada a escuta ao professor, que na sua prática docente é interpelado pelo fenômeno do estranhamento, fazendo-se necessário nesse processo formativo desvelar um novo estilo de trazer para a familiaridade o que lhe é estranho.

(IN) CONCLUSÕES

Os pesquisadores e teóricos aqui citados coadunando com a perspectiva do nosso estudo, vislumbram um processo formativo em que seja possibilitada a escuta ao professor, que na sua prática docente é interpelado pelo fenômeno do estranhamento, fazendo-se necessário nesse processo formativo desvelar um novo estilo de trazer para a familiaridade o que lhe é estranho.

A relação do saber com o desejo, a que se propõe a Psicanálise, configura o processo de aprendizagem como algo peculiar, único para cada sujeito aprendente e, assim sendo, deve-se considerar que ali onde se encontra o “aluno-estranho” existe também o sujeito, único, singular, sujeito do desejo, da falta, do inconsciente, constituído na e pela linguagem.

Achados da pesquisa que nos fazem pensar o quanto esse significante “estranho” precisa ser reificado para que esse sujeito encontre um lugar e posição de aluno. E apesar dos limites manifestos e latentes, precisam, no dizer de Fernando Pessoa (2021), estranhar e em seguida entranhar esse ser no princípio psicossocial em que o sujeito singular enredado com o social constitui sua condição humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: visão preliminar**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ESCOLA ESTADUAL RAUL SÁ. **Projeto Político Pedagógico** 2012. Salvador.2012.

FERRE, Núria Perez de Lora. Identidade, diferença e diversidade. *In*: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. São Paulo: DP&A, 2002. p. 67-78.

FREUD, Sigmund. **O estranho**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVII. Edição Standard Brasileira das obras completas.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

JESUS, Denise Meyrelles. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação-colaborativa. *In*: CARVALHO, Batista Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 96-106

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Os marcadores da subjetividade na análise das Representações Sociais ou os jogos da subjetividade na experiência educativa. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). **Representações Sociais e educação: letras imagéticas IV**. Salvador: EDUFBA, 2017a. p. 23-57.

LUCON, Cristina Bressaglia. Um olhar sobre a teoria das representações sociais. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Representações Sociais: letras imagéticas**. Salvador: Quarteto, 2011. p. 43-59.

MITTLER Peter. **Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Um banquete de doces e salgados: 50 anos de la psychanalyse, son image et son public. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). **Representações sociais**: letras imagéticas. Salvador: Quarteto, 2011b. p. 15-28.

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

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Escuta na escola: assina o lugar da falta. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; SOUZA, Sueli Ribeiro Mota (org.). **Entrelinhas**: educação, psicanálise e subjetividade. Salvador: EDUFBA, 2013b. p. 27-35.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-105.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANTOS, Mônica.P. dos. A inclusão da Criança com necessidades educativas especiais. Disponível em:
https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=MGWUTVUAAAAJ&citation_for_view=MGWUTVUAAAAJ:7PzIFSSx8tAC.
Acesso em: 20 ago.2024

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e exclusão**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e Narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e formação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.