

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTERFACES ENTRE LINGUAGEM, DIALOGICIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**INTELLECTUAL DISABILITY: INTERFACES BETWEEN LANGUAGE, DIALOGICITY AND SUBJECT CONSTITUTION****DISCAPACIDAD INTELECTUAL: INTERFACES ENTRE LENGUAJE, DIALOGICIDAD Y CONSTITUCIÓN DEL SUJETO**<https://doi.org/10.56238/revgeov17n8-129>

Data de submissão: 27/06/2026

Data de publicação: 11/08/2026

Fabiana Wanderley

Doutora em Psicologia Cognitiva

Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Maria do Rosário Fátima Brandão Amorim

Doutora em Psicologia Cognitiva

Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

RESUMO

O presente artigo discute o papel da linguagem na constituição simbólica da pessoa com deficiência intelectual, tomando como referência a perspectiva histórico-cultural e a epistemologia dialógica da linguagem. Parte-se da crítica às concepções reducionistas da deficiência intelectual centradas exclusivamente no déficit cognitivo e nas abordagens psicométricas, defendendo a compreensão do sujeito como produtor de sentidos nas interações sociais, culturais e escolares. A discussão teórica fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Vygotsky, Bakhtin, Marková, Wittgenstein, Valsiner e Leontiev, enfatizando os processos de mediação simbólica, dialogicidade e produção de sentido. Trata-se de um estudo teórico de natureza qualitativa, fundamentado na abordagem histórico-cultural. Defende-se que a pessoa com deficiência intelectual deve ser concebida como sujeito histórico, cultural e dialógico, cuja constituição subjetiva ocorre nas relações concretas estabelecidas com o outro social. Conclui-se que compreender os processos de produção de sentidos desses sujeitos implica deslocar o olhar pedagógico centrado no déficit para práticas educacionais mediadoras, inclusivas e culturalmente significativas.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Produção de Sentido. Linguagem. Dialogicidade. Perspectiva Histórico-cultural.

ABSTRACT

This article discusses the role of language in the symbolic constitution of people with intellectual disabilities, taking as reference the historical-cultural perspective and the dialogical epistemology of language. It starts from a critique of reductionist conceptions of intellectual disability centered exclusively on cognitive deficit and psychometric approaches, advocating for the understanding of the subject as a producer of meanings in social, cultural and school interactions. The theoretical discussion is based mainly on the contributions of Vygotsky, Bakhtin, Marková, Wittgenstein, Valsiner and Leontiev, emphasizing the processes of symbolic mediation, dialogicity and meaning production. This is a theoretical study of a qualitative nature, grounded in the historical-cultural approach. It is argued that people with intellectual disabilities should be conceived as historical, cultural and dialogical subjects, whose subjective constitution occurs in concrete relations established with the social other. It is concluded that understanding the processes of meaning production of these subjects implies shifting



the pedagogical gaze centered on deficit toward mediating, inclusive and culturally meaningful educational practices.

Keywords: Intellectual Disability. Meaning Production. Language. Dialogicity. Historical-cultural Perspective.

RESUMEN

El presente artículo discute el papel del lenguaje en la constitución simbólica de la persona con discapacidad intelectual, tomando como referencia la perspectiva histórico-cultural y la epistemología dialógica del lenguaje. Parte de la crítica a las concepciones reduccionistas de la discapacidad intelectual centradas exclusivamente en el déficit cognitivo y en los enfoques psicométricos, defendiendo la comprensión del sujeto como productor de sentidos en las interacciones sociales, culturales y escolares. La discusión teórica se fundamenta, principalmente, en las contribuciones de Vygotsky, Bakhtin, Marková, Wittgenstein, Valsiner y Leontiev, enfatizando los procesos de mediación simbólica, dialogicidad y producción de sentido. Se trata de un estudio teórico de naturaleza cualitativa, fundamentado en el enfoque histórico-cultural. Se defiende que la persona con discapacidad intelectual debe ser concebida como sujeto histórico, cultural y dialógico, cuya constitución subjetiva ocurre en las relaciones concretas establecidas con el otro social. Se concluye que comprender los procesos de producción de sentidos de estos sujetos implica desplazar la mirada pedagógica centrada en el déficit hacia prácticas educativas mediadoras, inclusivas y culturalmente significativas.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual. Producción de Sentido. Lenguaje. Dialogicidad. Perspectiva Histórico-cultural.



1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da linguagem, da simbolização e da constituição do sujeito têm ocupado lugar central nas ciências humanas, especialmente nos estudos vinculados à Psicologia Histórico-Cultural, à Linguística e à Educação Especial. Nesse campo de investigação, compreender os modos pelos quais os sujeitos produzem sentidos sobre o mundo e sobre si mesmos constitui um desafio teórico e epistemológico relevante, sobretudo quando se trata das pessoas com deficiência intelectual.

Historicamente, os estudos sobre deficiência intelectual foram marcados por perspectivas biologizantes e psicométricas, centradas na noção de déficit, limitação ou incapacidade. Durante décadas, esses sujeitos foram compreendidos prioritariamente a partir de suas dificuldades cognitivas, o que contribuiu para práticas pedagógicas excludentes e para a consolidação de discursos sociais estigmatizantes. Em muitos casos, a deficiência intelectual foi associada à impossibilidade de abstração, simbolização e produção de significados, reduzindo a experiência humana desses sujeitos a modelos adaptativos e comportamentais.

Entretanto, as contribuições da perspectiva histórico-cultural possibilitaram importantes deslocamentos teóricos ao compreender o desenvolvimento humano como resultado das relações sociais, culturais e simbólicas construídas historicamente. Nessa direção, a linguagem deixa de ser concebida apenas como instrumento de comunicação e passa a ser entendida como elemento constitutivo da subjetividade humana. Assim, pensar os processos de significação implica compreender que o sujeito se constitui na relação com o Outro social, por meio das práticas discursivas e das experiências culturais compartilhadas.

Partindo desse pressuposto, este artigo discute o papel da linguagem na constituição simbólica da pessoa com deficiência intelectual, analisando as contribuições da perspectiva histórico-cultural e da epistemologia dialógica para a compreensão dos processos de produção de sentido. Defende-se que a pessoa com deficiência intelectual deve ser compreendida como sujeito histórico, cultural e dialógico, cuja constituição subjetiva ocorre nas relações concretas estabelecidas com os outros sujeitos e com a cultura.

A compreensão do homem como ser simbólico atravessa diferentes campos do conhecimento e mobiliza debates históricos acerca da cultura, da linguagem e do desenvolvimento humano. Leslie White (1980), por exemplo, argumenta que a capacidade de simbolizar constitui uma das principais características do ser humano, afirmando que foi o símbolo que transformou os ancestrais antropóides em homens. Contudo, reduzir a constituição humana exclusivamente à capacidade abstrata de simbolização pode conduzir a interpretações excludentes sobre aqueles sujeitos historicamente classificados como incapazes de produzir sentidos ou realizar abstrações.



Nesse contexto, torna-se necessário problematizar as concepções historicamente construídas sobre a deficiência intelectual. Ao longo do tempo, muitos discursos produziram representações desses sujeitos como seres limitados em sua capacidade simbólica, o que justificou práticas pedagógicas centradas no treinamento, na repetição mecânica e na adaptação comportamental. Pouco se discutiu, entretanto, acerca das múltiplas possibilidades de produção de sentidos das pessoas com deficiência intelectual, bem como de seus modos singulares de participação nas práticas culturais e discursivas.

Sob essa perspectiva, interessa-nos compreender como os sujeitos com deficiência intelectual produzem sentidos nas relações sociais e escolares, considerando a linguagem como prática constitutiva da experiência humana. Mais do que discutir limitações cognitivas, busca-se problematizar os modos pelos quais esses sujeitos interpretam o mundo, constroem narrativas, estabelecem relações simbólicas e participam das práticas culturais.

A perspectiva histórico-cultural oferece importantes contribuições para essa discussão ao compreender o desenvolvimento humano como fenômeno social e histórico. Engels (1986), ao discutir o processo de hominização, destaca o papel do trabalho e da linguagem na constituição do homem. Para o autor, foi nas relações sociais e nas necessidades coletivas de comunicação que o ser humano desenvolveu formas culturalmente organizadas de existência. Da mesma forma, Leontiev (1978) enfatiza que o desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas por transformações biológicas, mas sobretudo pelas condições históricas e sociais nas quais os sujeitos estão inseridos.

Nessa linha de argumentação, Vygotsky propõe compreender o desenvolvimento psicológico a partir das relações concretas de vida e das práticas discursivas. O autor concebe a linguagem como instrumento mediador da relação entre sujeito e mundo, atribuindo centralidade aos processos de mediação simbólica na constituição das funções psicológicas superiores. Assim, o desenvolvimento humano deixa de ser entendido como resultado exclusivo de fatores biológicos e passa a ser concebido como processo culturalmente mediado.

As contribuições de Bakhtin e Marková ampliam essa discussão ao enfatizar o caráter dialógico da linguagem e da constituição subjetiva. Para Bakhtin (1979), a palavra só adquire sentido nas relações concretas entre os sujeitos, sendo atravessada por múltiplas vozes, valores e posicionamentos ideológicos. Já Marková (2006) defende que pensamento e linguagem emergem da dialogicidade, isto é, das relações entre Ego e Alter, compreendendo a mente humana como fenômeno essencialmente relacional e culturalmente situado.

Ao aproximar essas contribuições teóricas, este artigo assume a linguagem como prática social, histórica e constitutiva do sujeito. Assim, os processos de produção de sentido são compreendidos como fenômenos construídos nas relações sociais, nas interações discursivas e nas práticas culturais



compartilhadas. Sob essa perspectiva, a pessoa com deficiência intelectual deixa de ser vista exclusivamente a partir da lógica do déficit e passa a ser reconhecida como sujeito simbólico, histórico e produtor de cultura.

O estudo possui natureza teórica e qualitativa, configurando-se como um ensaio fundamentado na perspectiva histórico-cultural e na epistemologia dialógica da linguagem. A discussão busca compreender como os processos de mediação simbólica, dialogicidade e interação social participam da constituição subjetiva e da produção de sentidos das pessoas com deficiência intelectual, especialmente no contexto escolar.

Dessa forma, conceber a linguagem como trabalho coletivo de produção de sentidos implica reconhecer que os sujeitos se constituem nas relações de interlocução e nas práticas culturais das quais participam. Nesse movimento, interessa-nos compreender os processos simbólicos construídos pelas pessoas com deficiência intelectual em suas experiências sociais e educativas, enfatizando suas possibilidades de participação, significação e desenvolvimento humano.

2 ZDP E PROCESSOS DE INTERSUBJETIVAÇÃO

As discussões contemporâneas acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) têm ampliado significativamente a compreensão originalmente proposta por Vygotsky, especialmente ao enfatizar os processos de linguagem, dialogicidade e produção de sentidos envolvidos nas situações de aprendizagem. Nessa direção, Meira e Lerman (2001) apresentam a ZDP como um campo semiótico, deslocando sua interpretação de uma perspectiva centrada apenas na avaliação de desempenhos para uma abordagem fundamentada nos processos interacionais e discursivos.

Essa concepção representa um importante avanço em relação às leituras mais tradicionais da teoria vygotskiana, nas quais a ZDP foi frequentemente compreendida apenas como a distância entre aquilo que o sujeito consegue realizar sozinho e aquilo que consegue realizar com o auxílio de sujeitos mais experientes. Ao enfatizar a dimensão semiótica da aprendizagem, Meira e Lerman (2001) aproximam a ZDP dos processos de produção de sentido construídos na e pela linguagem. Nessa mesma direção, autores como Wertsch (1991) e Valsiner (1997) também compreendem a ZDP como espaço interacional e culturalmente situado, no qual os sujeitos constroem significados por meio das práticas discursivas e das relações sociais.

Sob essa perspectiva, a ZDP não pode ser concebida como algo previamente existente no sujeito, tampouco como um “campo de forças” responsável por atrair conhecimentos que adultos ou parceiros mais experientes deveriam localizar na criança. Pelo contrário, a ZDP refere-se aos processos interpsicológicos produzidos nas interações sociais, nos quais a comunicação e a dialogicidade



favorecem a emergência do desenvolvimento humano. Assim, aprendizagem e desenvolvimento deixam de ser compreendidos como processos isolados ou lineares e passam a ser entendidos como construções coletivas, mediadas culturalmente pela linguagem.

Nessa abordagem, a ZDP constitui-se dinamicamente nas situações concretas de interação. Ela é produzida — ou não — nas experiências intersubjetivas estabelecidas entre os sujeitos, dependendo das condições dialógicas e simbólicas presentes nos contextos de aprendizagem. Isso significa compreender que os processos educativos não ocorrem apenas pela transmissão de conteúdos, mas principalmente pelas possibilidades de negociação de sentidos construídas nas relações entre os participantes da interação.

As contribuições de Vygotsky permitem compreender que a linguagem ocupa lugar central nesse processo, uma vez que as funções psicológicas superiores se desenvolvem inicialmente no plano social para, posteriormente, internalizarem-se. Dessa forma, a dialogicidade, os campos de interação produzidos pela fala e os processos comunicativos tornam-se constitutivos da relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Partindo dessas contribuições teóricas, defendemos neste trabalho que os sujeitos se constituem dialogicamente nas relações de interlocução. Os parceiros conversacionais funcionam como coautores dos processos de constituição subjetiva, produzindo, conjuntamente, modos de significar o mundo e a si mesmos. Nessa perspectiva, a produção de sentidos torna-se elemento fundamental não apenas para compreender o funcionamento da ZDP, mas também para analisar os processos permanentes de constituição do sujeito da linguagem.

Essa discussão torna-se particularmente relevante no campo da deficiência intelectual. Em muitos estudos psicológicos e educacionais, os processos de produção de sentidos ainda aparecem de maneira pouco definida, especialmente nas investigações voltadas ao desenvolvimento cognitivo desses sujeitos. Frequentemente, as análises permanecem centradas nas limitações intelectuais e nos déficits de desempenho, desconsiderando os contextos interacionais e culturais nos quais os sujeitos produzem significados e participam das práticas discursivas.

Ao compreender a ZDP como espaço semiótico e intersubjetivo, desloca-se o foco das limitações individuais para os processos de mediação, interação e dialogicidade que favorecem o desenvolvimento humano. Assim, a pessoa com deficiência intelectual deixa de ser concebida apenas a partir de déficits cognitivos e passa a ser reconhecida como sujeito histórico, cultural e produtor de sentidos nas relações sociais e escolares.



3 PRODUÇÃO DE SENTIDO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As diferentes denominações historicamente utilizadas para designar as pessoas com deficiência intelectual — “pessoa excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “necessidades educacionais especiais” e “pessoa com deficiência” — revelam não apenas mudanças terminológicas, mas também diferentes modos de compreender esses sujeitos e suas formas de participação social. Cada expressão carrega marcas históricas, culturais e ideológicas que refletem determinadas concepções acerca da deficiência, da normalidade e da capacidade humana.

Nessa direção, os modos de nomear os sujeitos também produzem sentidos sobre eles. A linguagem não apenas descreve a realidade, mas participa ativamente da construção social das identidades, das relações e das práticas culturais. Assim, compreender a deficiência intelectual exige analisar os discursos que historicamente produziram determinadas representações sobre esses sujeitos, muitas vezes associadas à incapacidade, à limitação ou à ausência de racionalidade plena.

A discussão sobre produção de sentido, fundamentada numa perspectiva pragmatista da linguagem, encontra importantes contribuições nas reflexões de Wittgenstein em *Investigações Filosóficas* e em autores como Koch (2003), que compreendem o sentido como resultado dos usos sociais da linguagem e das práticas discursivas construídas na experiência humana. Nessa perspectiva, o significado não está previamente dado nas palavras, mas emerge nas situações concretas de interlocução e interação social (Meira, 2007).

Partindo desse entendimento, torna-se necessário problematizar: de que forma os sujeitos com deficiência intelectual produzem sentidos? Como compreender os processos de significação construídos por esses sujeitos em suas experiências sociais, culturais e escolares? E, sobretudo, qual o papel do Outro social nesses processos de constituição subjetiva?

Essas inquietações epistemológicas conduzem-nos à necessidade de revisitar os estudos produzidos no campo da Educação Especial, da Psicologia Histórico-Cultural e da Linguística, buscando compreender as interconexões entre deficiência intelectual, linguagem e produção de sentidos. Historicamente, a deficiência intelectual foi apropriada por diferentes discursos — psiquiátricos, psicológicos, pedagógicos e políticos — que passaram a definir, classificar e interpretar esses sujeitos a partir de referenciais predominantemente clínicos e normativos.

Entretanto, esses discursos foram frequentemente produzidos sem a participação efetiva dos próprios sujeitos com deficiência intelectual, transformando-os em objetos de análise, avaliação e categorização. Como analisa Wanderley (1997), trata-se de uma lógica discursiva que, muitas vezes, produz exclusão ao falar sobre os sujeitos sem considerar suas vozes, experiências e formas de



significar o mundo. Nesse contexto, os sujeitos aparecem mais como objeto de estudo do que como participantes ativos das práticas sociais e culturais.

Em oposição a essa perspectiva, assumimos neste trabalho a compreensão da pessoa com deficiência intelectual como sujeito interacional, histórico e produtor de sentidos. Isso implica reconhecer que sua constituição subjetiva ocorre nas relações sociais, nos sistemas semióticos culturais e nas práticas discursivas das quais participa, especialmente no contexto escolar.

Do ponto de vista etiológico, a deficiência intelectual é frequentemente compreendida como fenômeno multifatorial, envolvendo fatores genéticos, biológicos, ambientais e socioculturais. Verdugo (1995) argumenta que a deficiência intelectual não constitui uma síndrome única, mas um conjunto heterogêneo de condições caracterizadas por diferentes manifestações e formas de desenvolvimento. Contudo, historicamente, a compreensão desses sujeitos permaneceu fortemente vinculada à ideia de déficit cognitivo e de insuficiência intelectual.

Essa associação entre deficiência intelectual e “falha” da inteligência consolidou perspectivas psicométricas e quantitativas que, durante décadas, orientaram os processos de avaliação e classificação dos sujeitos. A inteligência passou a ser medida predominantemente por testes padronizados de QI, produzindo classificações que reduziam o desenvolvimento humano a índices numéricos e estatísticos.

Nessa lógica, a aparente estabilidade do QI frequentemente implicava uma compreensão determinista do desenvolvimento, como se as possibilidades de aprendizagem e transformação estivessem previamente limitadas. Tal perspectiva contribuiu para práticas pedagógicas centradas no déficit e na adaptação, desconsiderando os processos históricos, culturais e interacionais envolvidos no desenvolvimento humano.

Os avanços conceituais propostos pela AAMR (2002) representaram importantes deslocamentos nesse campo ao ampliar a compreensão da deficiência intelectual para além do funcionamento intelectual isolado. A definição proposta pela associação considera não apenas limitações cognitivas, mas também aspectos relacionados à comunicação, participação social, contexto cultural e necessidades de apoio.

Apesar desses avanços, ainda permanecem presentes concepções centradas predominantemente nas limitações dos sujeitos. Por essa razão, defendemos a necessidade de deslocar o foco analítico do déficit para os processos de produção de sentidos construídos nas relações sociais e culturais.

Nessa direção, Padilha (2002) contribui significativamente ao analisar os processos de linguagem e corporeidade das pessoas com deficiência intelectual. A autora destaca que a atividade enunciativa desses sujeitos ocorre de maneira singular e exige tempos próprios de elaboração. Isso



significa reconhecer que os processos de produção discursiva e construção de sentidos não seguem necessariamente padrões homogêneos ou lineares.

Além das dimensões linguísticas, a produção de sentidos também envolve o corpo, os gestos, os movimentos e as formas de participação social. O corpo constitui importante espaço de expressão simbólica e de interlocução com o mundo. Como afirma Bakhtin (1992), o corpo humano é atravessado por significações construídas socialmente. Assim, os gestos, os silêncios, os olhares e os movimentos também produzem sentidos e participam da constituição subjetiva dos sujeitos.

Nesse contexto, a pessoa com deficiência intelectual não pode ser reduzida às suas dificuldades cognitivas ou comunicacionais. Pelo contrário, deve ser compreendida em sua condição de sujeito histórico, cultural e dialógico, capaz de participar das práticas sociais, construir relações simbólicas e produzir significados sobre o mundo e sobre si mesma.

As contribuições de Vygotsky (2003) permitem aprofundar essa discussão ao compreender a palavra como signo mediador fundamental da cognição humana. Para o autor, os sentidos e significados são construídos nas relações sociais e permanecem em constante movimento, transformando-se nas experiências interacionais vividas pelos sujeitos.

Sob essa perspectiva, os processos de produção de sentido das pessoas com deficiência intelectual devem ser analisados não a partir da ausência ou insuficiência, mas das possibilidades de mediação simbólica, dialogicidade e participação cultural que emergem nas práticas sociais e escolares. Assim, a escola deixa de ser apenas espaço de adaptação e passa a constituir-se como espaço de interlocução, construção de sentidos e desenvolvimento humano.

4 JOGOS DE LINGUAGEM, PRAGMÁTICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A discussão sobre produção de sentidos ocupa lugar central nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, da Linguística e da Educação, especialmente quando se busca compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, Meira (2007), ao discutir a produção de sentidos na Zona de Desenvolvimento Proximal, destaca que o sentido não está apenas nas palavras, mas emerge dos usos sociais da linguagem nas interações humanas.

Tomando como referência as contribuições pragmatistas da linguagem, especialmente as reflexões de Wittgenstein em *Investigações Filosóficas*, compreende-se que os significados são produzidos nos contextos concretos de comunicação. Assim, o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de um discurso depende das práticas sociais e culturais nas quais os sujeitos estão



inseridos. Nessa direção, Hacker apud Meira (2007) argumenta que o uso das palavras na dinâmica da enunciação é o espaço no qual os sentidos se atualizam e ganham significado.

Essa compreensão permite pensar a linguagem como prática social e interacional, aproximando-se das discussões desenvolvidas no campo educacional acerca da aprendizagem como processo mediado culturalmente. As contribuições de Lave (1988) e Lave e Wenger (1990), por exemplo, ajudam a compreender que os sujeitos aprendem participando das práticas culturais de seus grupos sociais. Dessa forma, os processos de significação não ocorrem isoladamente no indivíduo, mas são construídos nas experiências compartilhadas, nas relações sociais e nos contextos educativos.

No contexto escolar, essa discussão possui importantes implicações para a compreensão da deficiência intelectual. Muitas vezes, as práticas pedagógicas centradas apenas em conteúdos formais e avaliações padronizadas acabam desconsiderando os modos singulares pelos quais esses estudantes produzem sentidos nas interações sociais e nas atividades escolares.

Ao discutir os chamados “jogos de linguagem”, Wittgenstein enfatiza que os sentidos das palavras dependem das situações concretas de uso. Isso significa que compreender a linguagem envolve compreender as regras sociais, culturais e interacionais que organizam a comunicação entre os sujeitos. Assim, os processos de aprendizagem não podem ser reduzidos apenas à memorização de conteúdos, mas precisam considerar as experiências discursivas e os contextos nos quais os sujeitos participam da vida social.

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante na Educação Especial, pois permite compreender que os estudantes com deficiência intelectual produzem sentidos nas interações escolares de diferentes maneiras. Os processos comunicativos desses sujeitos envolvem não apenas a linguagem verbal formal, mas também gestos, expressões corporais, silêncios, narrativas e outras formas de participação social.

Nessa direção, os jogos de linguagem podem ser compreendidos como práticas interacionais construídas coletivamente nas situações de aprendizagem. Em sala de aula, por exemplo, professores e estudantes compartilham regras discursivas, negociam significados, constroem interpretações e organizam formas de participação. O processo educativo passa, então, a ser entendido como espaço de interlocução e construção coletiva de sentidos.

Ao enfatizar a dimensão interacional da linguagem, Wittgenstein afasta-se de uma compreensão representacionista, segundo a qual as palavras funcionariam apenas como espelhos da realidade. Para o autor, o significado emerge no uso social da linguagem e nas experiências concretas dos sujeitos. Essa concepção aproxima-se das contribuições histórico-culturais de Vygotsky, ao compreender a linguagem como instrumento mediador do pensamento e da aprendizagem.



Nessa perspectiva, aprender significa participar das práticas culturais e discursivas da comunidade escolar. A produção de sentidos ocorre nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e demais sujeitos envolvidos nos processos educativos. Assim, a escola não deve ser concebida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como espaço de produção cultural, diálogo e mediação simbólica.

Marková (2006), ao discutir a mente dialógica, também contribui para essa reflexão ao afirmar que os sentidos são produzidos na relação entre Ego e Alter, isto é, entre o eu e o outro. Desse modo, toda produção discursiva pressupõe interlocução, responsividade e negociação de significados.

No caso das pessoas com deficiência intelectual, essa compreensão exige o reconhecimento de diferentes formas de participação nos processos comunicativos e pedagógicos. Muitas vezes, os estudantes produzem sentidos por meio de formas não convencionais de linguagem, exigindo da escola práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos processos de aprendizagem e interação.

As contribuições de Halliday (1993) reforçam essa discussão ao compreender a linguagem como principal sistema semiótico humano, responsável por transformar experiências em conhecimento. Segundo o autor, é por meio da linguagem que os sujeitos aprendem a interpretar o mundo, organizar experiências e participar da cultura.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual deve ser compreendida como processo de participação cultural e produção de sentidos, e não apenas como aquisição mecânica de habilidades cognitivas. Assim, a educação inclusiva precisa criar condições para que esses estudantes participem ativamente das práticas discursivas e culturais da escola, reconhecendo-os como sujeitos históricos, dialógicos e produtores de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir os processos de produção de sentidos na deficiência intelectual exige deslocar o olhar tradicionalmente centrado no déficit para uma perspectiva que reconheça os sujeitos em sua dimensão histórica, cultural, simbólica e dialógica. Esse movimento teórico demanda romper com modelos explicativos sustentados exclusivamente por abordagens psicométricas e experimentalistas, que durante décadas reduziram a compreensão da deficiência intelectual a índices de desempenho cognitivo e a limitações funcionais.

Em oposição a essas perspectivas, os estudos de base histórico-cultural possibilitam compreender o desenvolvimento humano como processo dinâmico, relacional e culturalmente mediado. Nessa abordagem, categorias como dialogicidade, intersubjetivação, mediação simbólica e



linguagem tornam-se fundamentais para analisar os modos pelos quais os sujeitos constroem sentidos sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre suas experiências sociais.

Ao longo deste artigo, buscamos evidenciar que a produção de sentidos não constitui um fenômeno exclusivamente interno ou individual, mas um processo construído nas relações sociais, nas práticas discursivas e nas experiências culturais compartilhadas. A linguagem, nessa perspectiva, deixa de ser concebida apenas como instrumento de comunicação e passa a ser compreendida como elemento constitutivo da subjetividade humana. Assim, os sentidos emergem nas relações entre os sujeitos, nas negociações simbólicas e nos processos de interlocução produzidos nos diferentes contextos sociais e educativos.

As contribuições de Vygotsky, Bakhtin, Marková, Wittgenstein, Valsiner, Meira e outros autores discutidos neste trabalho permitiram compreender que os processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual não podem ser analisados apenas a partir de limitações cognitivas ou de desempenhos individuais. Pelo contrário, tais processos precisam ser compreendidos nas relações concretas estabelecidas com o Outro social, nos contextos culturais e nas práticas de mediação que organizam a experiência humana.

Nesse sentido, uma das principais contribuições deste artigo consiste em defender a compreensão da pessoa com deficiência intelectual como sujeito simbólico, histórico e produtor de sentidos. Essa perspectiva contribui para ampliar os debates no campo da Educação Especial ao problematizar discursos reducionistas que historicamente associaram esses sujeitos à incapacidade de abstração, significação e participação cultural.

Outra contribuição importante refere-se à articulação entre linguagem, dialogicidade e processos educativos. Ao aproximar as discussões da Psicologia Histórico-Cultural, da Linguística e da Educação Especial, o estudo evidencia que os processos de aprendizagem não se reduzem à transmissão mecânica de conteúdos, mas envolvem relações intersubjetivas, práticas discursivas e construções coletivas de significados.

Do ponto de vista pedagógico, as reflexões apresentadas possuem importantes implicações para a organização das práticas educativas inclusivas. Compreender os estudantes com deficiência intelectual como sujeitos produtores de sentidos exige repensar modelos pedagógicos centrados exclusivamente em adaptação curricular simplificada, treinamento repetitivo ou controle comportamental. Em vez disso, torna-se necessário construir práticas pedagógicas dialógicas, colaborativas e culturalmente significativas, capazes de favorecer a participação ativa desses sujeitos nas experiências escolares.



Nessa direção, o papel do professor assume centralidade. O docente deixa de ocupar apenas a posição de transmissor de conteúdos para atuar como mediador dos processos de significação e aprendizagem. Isso implica reconhecer os diferentes modos pelos quais os estudantes comunicam experiências, produzem narrativas, organizam pensamentos e participam das práticas sociais da escola.

Além disso, o estudo reforça a necessidade de compreender a escola como espaço de produção cultural e não apenas de normalização dos sujeitos. A inclusão escolar, nessa perspectiva, não se limita ao acesso físico aos espaços educativos, mas envolve efetivas condições de participação simbólica, discursiva e relacional nas práticas pedagógicas e culturais da instituição escolar.

Os impactos dessas reflexões para a Educação Especial são significativos. Em primeiro lugar, contribuem para deslocar a centralidade das avaliações classificatórias e diagnósticas para os processos de mediação, interação e participação cultural. Em segundo lugar, favorecem uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, reconhecendo que aprendizagem e subjetividade são construídas historicamente nas relações sociais. Por fim, fortalecem perspectivas inclusivas comprometidas com a valorização das singularidades dos sujeitos e com a superação de práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar.

As discussões desenvolvidas neste artigo também apontam para importantes possibilidades de investigação futura. Faz-se necessário ampliar pesquisas que analisem empiricamente os processos de produção de sentidos das pessoas com deficiência intelectual em contextos escolares inclusivos, especialmente nas interações entre professores, estudantes e pares. Estudos voltados às práticas discursivas em sala de aula, às formas alternativas de comunicação, aos processos de mediação pedagógica e às experiências culturais desses sujeitos podem contribuir significativamente para o avanço das pesquisas na área.

Da mesma forma, futuras investigações podem aprofundar as relações entre linguagem, corporeidade, subjetividade e aprendizagem, considerando as múltiplas formas pelas quais os sujeitos com deficiência intelectual constroem sentidos em suas experiências sociais e educativas. Também se mostram relevantes estudos que articulem a perspectiva histórico-cultural às discussões contemporâneas sobre inclusão, diferença, alteridade e direitos humanos.

Por fim, defendemos que compreender a pessoa com deficiência intelectual como sujeito simbólico e produtor de sentidos implica reconhecer sua condição de participante ativo da cultura, da linguagem e da vida social. Isso exige o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras, dialógicas e humanizadoras, comprometidas com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Compreender a pessoa com deficiência intelectual como sujeito simbólico e produtor de sentidos implica deslocar práticas educacionais centradas no déficit para abordagens dialógicas e



mediadoras da aprendizagem.



REFERÊNCIAS

- _____. (1992b). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1996). Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). (1979). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec.
- ENGELS, F. (1986). O Papel do Trabalho na Transformação do Homem em Macaco. 3ª ed. Editora Global.
- GEERTZ, Clifford. (1978). A Interpretação da Cultura. LTC
- HALLIDAY, M. A. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)
- KOCH, I. V. (2003). A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto.
- LAKOFF, G. (1987). Women fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind. Chicago: The university of Chicago Press.
- LAWN, C. (2003). Wittgenstein, History and Hermeneutics, volume 29, issue 3.
- LEONTIEV (1991). O Desenvolvimento do Psiquismo Humano. São Paulo: Moraes.
- LEONTIEV, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vygotski, A. R. Lúria e A. N. Leontiev (eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo: Ed. Ícone.
- MARKOVÁ, I. (1991). Introduction. In I. Marková & K. Foppa (eds), *The Dynamics of Dialogue*. New York: Springer-Verlag.
- MARKOVÁ, I. (1998); MOODIE, E. ; FARR, R.; DROZDA-SENKOWSKA, E. et. Al Social Representations of the individual: a post-communist perspective. *European Journal of Social Psychology*, 28, pp.797-829.
- MARKOVÁ, I. (2006). Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis, Vozes.
- MARKOVÁ, I. *et al.* (2001). La démocratie dans sens relations entre langage et pensée. *Bulletin de Psychologie*, 54, pp.611-621.
- MEIRA, L. & LERMAN, S. (2001). The Zone of Proximal Development as a symbolic space. IN: *Social Science Research Papers*, 13, 1:1-40.
- MEIRA, L. (1995). Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas de Psicologia, Ribeirão Preto*, v. 1, n. 3, p. 59-71.
- MEIRA, L. (2004). Zonas de Desenvolvimento Proximal nas salas de aula de ciências e matemática. In: *Vetor Netelem. Série de Divulgação Científica em Educação Matemática*. Campos dos Goytacazes, Ed. FACIC.



MEIRA, L. (2007). Produção de Sentidos na Zona de Desenvolvimento Próximas: teoria e método numa proposta de inspiração pragmatista. PP.1-39.

PADILHA, A. M. L (2001). Práticas Pedagógicas na Educação Especial. Campinas, SP: Autores Associados.

PINHEIRO, M. A. (2006). A Linguagem como forma de vida: uma leitura wittgensteineana sobre a gramática da doença mental no discurso da reforma psiquiátrica. Dissertação de Mestrado, UNICAP, Recife.

ROGOFF, B. (1990). Apprenticeship in thinking. New York: Oxford University Press.

SMOLKA, A. L. B. (1995). A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. Temas em Psicologia, 1, pp. 11-22.

VALSINER, J. (1988). The Development of the Concept of Development: historical and epistemological perspectives. In: W. Damon & R. Lerner (orgs). Handbook of Child Psychology. 5 th edition. V. 1. New York: Willey.

VALSINER, J. (1997). Culture and the development of childrens's action: A theory of human development. New York: John Wiley & Sons, Inc.

VALSINER, J. (2000). Culture and human development. London: SAGE Publications.

VERDUGO ALONSO, M.A. (dir., 1995) Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Siglo Veintiuno Editores, Madrid.

VYGOTSKY Lev. S. (1989) Fundamentos de Defectologia. Obras completas - tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

VYGOTSKY, L. S. (1984). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S.& LURIA, A.R (1996). Estudos sobre a História do Comportamento: o Símios, Homem Primitivo e a Criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

VYGOTSKY, Lev. S (1993). The collect works of L.S. Vigotsky: the fundamentals of defectology. New York, London: Plenum Press, 1993. 2v.

WANDERLEY MOREIRA, F.S. (1997). Expressões e Silêncios do Discurso Cidadania-Deficiência Mental – Uma Abordagem Histórico-Discursiva do Plano Estadual de Educação 1988-1991. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife.

WERNECK, C. (1997). Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. R. J.WVA.

WERTSCH, J. (1985). Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WERTSCH, J. V. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. In L. Resnick, J. Levine, & S. Teasley (eds.), Perspectives on socially shared cognition (pp. 85-100). Washington: American Psychological Association.



WHITE, L. (1980). The Concept of Culture System: a key of understanding tribes and nations. Columbia University Press.

WITTGENSTEIN, L. (1958/2003). Investigações Filosóficas. Petrópolis: Vozes.

WITTGENSTEIN, L. (1969). On Certainty. Oxford: Blackwell.

