

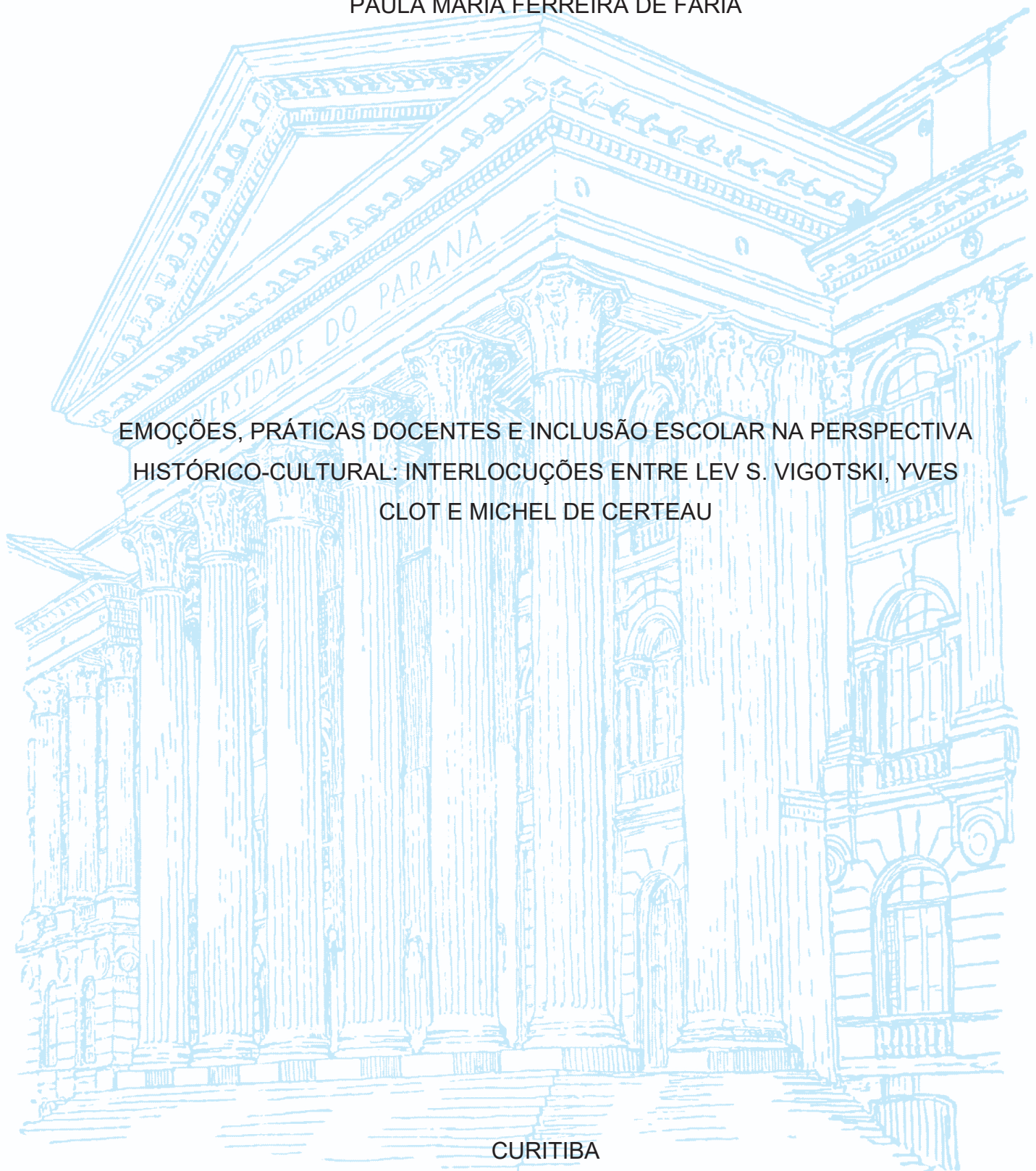
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA

EMOÇÕES, PRÁTICAS DOCENTES E INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL: INTERLOCUÇÕES ENTRE LEV S. VIGOTSKI, YVES
CLOT E MICHEL DE CERTEAU

CURITIBA

2022



PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA

EMOÇÕES, PRÁTICAS DOCENTES E INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL: INTERLOCUÇÕES ENTRE LEV S. VIGOTSKI, YVES
CLOT E MICHEL DE CERTEAU

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Denise de Camargo

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Faria, Paula Maria Ferreira de.

Emoções, práticas docentes e inclusão escolar na perspectiva histórico-cultural : interlocuções entre Lev S. Vigotski, Yves Clot e Michel de Certeau / Paula Maria Ferreira de Faria. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Denise de Camargo

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Inclusão escolar. 3. Professores de educação especial. 4. Psicopedagogia. 5. Pedagogia crítica. I. Camargo, Denise de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA** intitulada: **EMOÇÕES, PRÁTICAS DOCENTES E INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: INTERLOCUÇÕES ENTRE LEV S. VIGOTSKI, YVES CLOT E MICHEL DE CERTEAU**, sob orientação da Profa. Dra. DENISE DE CAMARGO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Agosto de 2022.

Assinatura Eletrônica
31/08/2022 17:55:43.0
DENISE DE CAMARGO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
31/08/2022 18:49:36.0
ANA CAROLINA LOPES VENANCIO
Avaliador Externo (PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA)

Assinatura Eletrônica
31/08/2022 15:32:34.0
MARIA SARA DE LIMA DIAS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
01/09/2022 14:35:08.0
YARA LUCIA MAZZIOTTI BULGACOV
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
31/08/2022 14:40:09.0
EDIVAL SEBASTIAO TEIXEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Para Samuel.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por todo o percurso que me permitiu chegar até aqui.

Ao meu filho, **Samuel**, por toda a parceria e apoio.

À minha família: meus pais, **Ivo** (*in memoriam*) e **Elza**; minha irmã, **Patricia**, e meu sobrinho, **Carlos**, pelo apoio constante.

À Profa. Dra. **Denise de Camargo**, que ao longo da trajetória do Mestrado e do Doutorado foi mais do que uma orientadora: uma conselheira, amiga e fonte de inspiração, na academia e na vida. As palavras não exprimem minha gratidão e admiração por você.

À Profa. Dra. **Maria Sara de Lima Dias**, componente da banca. Obrigada por todo o carinho e pelas parcerias ao longo minha trajetória na pós-graduação.

À Profa. Dra. **Tania Stoltz**, componente da banca. Obrigada por toda a partilha e aprendizado; você é uma professora admirável e exemplar.

À Profa. Dra. **Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov**, componente da banca. Obrigada pelos ensinamentos e pelas oportunidades de participar e aprender.

Ao Prof. Dr. **Edival Sebastião Teixeira**, componente da banca. Obrigada por compartilhar seus saberes e contribuir para o meu desenvolvimento.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)** da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à **Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES)**, pelo apoio financeiro (bolsa CAPES-PROEX) que subsidiou o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos/às docentes e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo crescimento acadêmico e pessoal que me proporcionaram.

Aos colegas do **Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (GP-CNPQ) Tecnologia, Atividade, Subjetividade e Saúde (TASS)**, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e especialmente à coordenadora, Profa. Dra. **Maria Sara de Lima Dias**, pela oportunidade de crescermos juntos.

Ao grupo de estudos ***International Monash Cultural-Historical Theory Reading Group***; pelo convite, acolhimento e pelos múltiplos desafios e aprendizagens que os encontros proporcionaram. Especialmente ao coordenador do Grupo, Prof. Dr. **Nikolai Veresov**, pela leitura atenta desta pesquisa e por seus valiosos comentários e contribuições para o desenvolvimento desta tese.

À Profa. Dra. **Ana Carolina Lopes Venâncio**, amiga tão querida e admirada, pelas incontáveis discussões e orientações e que nortearam a realização da pesquisa e abrilhantaram a construção desta tese.

À psicóloga Me. **Cassandra Fontoura Fiore Peron**, pela orientação e apoio carinhoso, fundamentais à implementação desta pesquisa.

À **Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (GESPI)** da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, **especialmente** à Profa. Me. **Louize Mari da Rocha**, por autorizar e apoiar a realização desta pesquisa.

À escola municipal, que gentil e calorosamente colaborou com a pesquisadora e acolheu a pesquisadora.

Às professoras **Mariana** e **Kalinka**, por aceitarem compartilhar suas vivências e se abrirem à construção de novas experiências.

Aos estudantes **E1** e **E2**, sem os quais esta pesquisa não teria sentido. A vocês, meu afeto, respeito e gratidão.

Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento.

(VIGOTSKI, 2009, p. 77)

RESUMO

Esta pesquisa congregou contribuições de Lev S. Vigotski, Yves Clot e Michel de Certeau, com o objetivo geral de compreender o processo de desenvolvimento das emoções e sua transformação nas práticas docentes inclusivas. Defende-se a tese que a tomada de consciência das emoções em relação à inclusão escolar promove uma transformação que pode gerar mudanças no processo de desenvolvimento; desse modo, reconhecer e ressignificar as emoções que permeiam e compõem as práticas promove a transformação da atividade de trabalho, legitimando o poder de agir do professor no cotidiano da escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e interpretativista, fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Foram utilizadas entrevistas estruturadas, semiestruturadas e o dispositivo metodológico da autoconfrontação. Os dados, produzidos no período de fevereiro a abril de 2022, foram interpretados por meio da análise microgenética proposta por Vigotski. Participaram da pesquisa duas professoras de turmas inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Pinhais (PR). A análise dos dados foi estruturada a partir dos objetivos específicos propostos para a investigação empírica: identificação das emoções das participantes frente à inclusão escolar; discussão das relações entre as emoções e práticas docentes inclusivas; e promoção de possibilidades de transformação do trabalho docente por meio da tomada de consciência das emoções. Foi incluído um quarto tópico de análise com outras questões emergentes durante a realização da pesquisa. A pesquisa identificou a dificuldade das professoras em expressar e referirem-se às próprias emoções, reverberando o modelo cartesiano que relega as emoções em detrimento da cognição. Embora tenham sido mencionadas emoções como amor/gostar e esperança, os resultados revelaram a ampla presença de emoções desagradáveis (angústia; desamparo, aflição, impotência; frustração; incapacidade, insegurança; incompletude; sentir-se mal; tristeza). As professoras expressaram-se em relação a especificidades da inclusão escolar, tais como: a preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, para além de sua inserção no ambiente físico da escola; a adaptação das atividades pedagógicas no atendimento às necessidades educacionais específicas; as contribuições da classe especial no desenvolvimento do estudante; a importância do apoio ao professor e do trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva; a necessidade de valorização do trabalho docente e da implementação de políticas públicas para a inclusão. O adoecimento docente devido à sobrecarga de trabalho e à falta de apoio na efetivação da inclusão escolar, especialmente no contexto da pandemia da covid-19, foi enfatizado por ambas as participantes. Por meio da entrevista de autoconfrontação, as professoras puderam reconhecer e refletir sobre suas emoções/práticas inclusivas se amalgamam no cotidiano da escola. Por meio desse processo de tomada de consciência sobre o real de sua atividade, as professoras são capazes de (re)conhecer suas emoções/práticas e configurar novos sentidos às suas vivências, fortalecendo seu poder de agir.

Palavras-chave: Emoções. Professores. Inclusão escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Tomada de consciência.

ABSTRACT

This research gathered contributions from Lev S. Vygotsky, Yves Clot, and Michel de Certeau, with the general objective of understanding the development process of emotions and their transformation in inclusive teaching practices. We defend that the awareness of emotions concerning school inclusion promotes a transformation that can generate changes in the development process; thus, recognizing and resignifying the emotions that permeate and compose the practices, promoting the transformation of the work activity, and legitimating the teacher's power to act in the school's daily life. It is a qualitative exploratory and interpretative research based on the assumptions of Cultural-Historical Psychology. Structured and semi-structured interviews were used, as well as the methodological device of self-confrontation. The data produced from February to April 2022 were interpreted employing the microgenetic analysis proposed by Vygotsky. Two teachers of inclusive classes in the early years of elementary education from a municipal school in Pinhais (PR) participated in the research. Data analysis was structured based on the specific objectives proposed for the empirical investigation: identification of the participants' emotions towards school inclusion, discussion of the relationship between emotions and inclusive teaching practices, and promotion of possibilities of transforming the teaching work through awareness of emotions. We included a fourth analysis topic with other issues emerging during the research. The research identified the teachers' difficulty in expressing and referring to their own emotions, reverberating the Cartesian model that relegates emotions to the detriment of cognition. Although emotions such as love/like and hope were mentioned, the results revealed the vast presence of unpleasant emotions (anguish; helplessness, affliction, impotence; frustration; incapacity, insecurity; incompleteness; feeling bad, sadness). The teachers expressed themselves concerning the specifics of school inclusion, such as: the concern with the learning and development of the student beyond his insertion in the physical environment of the school; the adaptation of pedagogical activities to meet the specific educational needs; the contributions of the special class in the development of the student; the importance of support for the teacher and collaborative work in the inclusive perspective; the need to value the teaching work and the implementation of public policies for inclusion. The teacher's illness due to work overload and lack of support in the effectiveness of school inclusion, in the context of the covid-19 pandemic especially, was emphasized by both participants. Through the self-confrontation interview, the teachers could recognize and reflect on their inclusive emotions/practices amalgamated in the school's daily life. Through this process of becoming aware of the reality of their activity, the teachers can (re)know their emotions/practices and give new meaning to their experiences, strengthening their power to act.

Keywords: Emotions. Teachers. School inclusion. Cultural-Historical Psychology. Awareness.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	TIPOLOGIAS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	129
FIGURA 2 -	BUSCA E SELEÇÃO INICIAL EM METASSÍNTESES.....	134
FIGURA 3 -	SELEÇÃO DOS ARTIGOS PARA METASSÍNTESE (LEITURA DOS TÍTULOS).....	139
FIGURA 4 -	SELEÇÃO DOS ARTIGOS PARA METASSÍNTESE (LEITURA DOS RESUMOS).....	140
FIGURA 5 -	FICHAMENTO DOS ARTIGOS SELECIONADOS PARA A METASSÍNTESE	141
FIGURA 6 -	DELINEAMENTO DA METASSÍNTESE: EMOÇÕES DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO.....	142
FIGURA 7 -	MAPA DO MUNICÍPIO DE PINHAIS (PR).....	223
FIGURA 8 -	SUORTE À INCLUSÃO ESCOLAR ADOTADO EM PINHAIS (PR)	225

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	MODELO PARA ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS DE METASSÍNTESE	125
QUADRO 2 -	CRITÉRIOS DE VALIDADE PARA METASSÍNTESES	128
QUADRO 3 -	ESCOLHA DOS DESCRITORES CONFORME AS TERMINOLOGIAS	137
QUADRO 4 -	DADOS DA ENTREVISTA ESTRUTURADA COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	231
QUADRO 5 -	EMOÇÕES RELATADAS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	235
QUADRO 6 -	QUESTIONAMENTO SOBRE AS EMOÇÕES E RESPOSTAS DAS PARTICIPANTES	240

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AHSD	- Altas Habilidades ou Superdotação
APA	- Associação de Psiquiatria Americana
ASSIA	- <i>Applied Social Sciences Index & Abstracts</i>
BVS-Psi Brasil	- Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil
CAAE	- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CADS	- Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CHAT	- <i>Cultural-Historical Activity Theory</i>
CHT	- <i>Cultural-Historical Theory</i>
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DeCS	- Descritores em Ciências da Saúde
DGRST	- <i>Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technique</i>
DOAJ	- <i>Directory of Open Access Journals</i>
DUA	- Desenho Universal de Aprendizagem
EA	- Entrevista de Autoconfrontação
ED	- Ensino Diferenciado
ERIC	- <i>Educational Resources Information Centre</i>
ES	- Entrevista Semiestruturada
FPS	- Funções Psicológicas Superiores
GAEP	- Grupo de Apoio entre Professores
GESPI	- Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional
GP	- Grupo de Pesquisa
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGBTQ	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Queers
OMS	- Organização Mundial da Saúde
OPAS	- Organização Pan-Americana da Saúde
PAEE	- Público-Alvo da Educação Especial
PEI	- Plano Educacional Individualizado
PHC	- Psicologia Histórico-Cultural
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PROC	- Professora Colaboradora
RTI	- Resposta à Intervenção
SEADS	- Seção de Apoio às Deficiências Sensoriais
SEAIN	- Seção de Apoio à Inclusão Educacional
SEAPE	- Seção de Avaliação e Acompanhamento Psicológico e Educacional
SISMEN	- Sistema Municipal de Ensino de Pinhais
SPA	- Síndrome do Pensamento Acelerado
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
TASS	- Tecnologia, Atividade, Subjetividade e Saúde
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPIAS	- <i>Union of Physically Impaired Against Segregation</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CONCEITO DE EMOÇÃO EM VIGOTSKI: A INDISSOCIABILIDADE DOS ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	29
2.1	CRÍTICA ÀS TEORIAS TRADICIONAIS DA EMOÇÃO.....	30
2.2	PARA ALÉM DO BIOLÓGICO: A COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DAS EMOÇÕES	35
2.3	EMOÇÕES, SENTIMENTOS E AFETOS.....	48
2.4	UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA: A QUESTÃO DA VIVÊNCIA (PEREZHIVANIE).....	60
2.5	CONSIDERAÇÕES	65
3	OS SENTIDOS DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL PARA O OFÍCIO	68
3.1	A CLÍNICA DA ATIVIDADE	69
3.2	O TRABALHO NA PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	79
3.3	TRABALHO E SENTIDO	86
3.4	CONSIDERAÇÕES	92
4	OS PROFESSORES E SUAS ARTES DE FAZER: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR	94
4.1	AS ARTES DE FAZER: UMA NOVA COMPREENSÃO DO COTIDIANO	95
4.2	PRÁTICAS DO COTIDIANO: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS	98
4.3	PRÁTICAS DOCENTES E AS ARTES DE FAZER NO COTIDIANO ESCOLAR	101
4.4	CONSIDERAÇÕES	105
5	COTIDIANO ESCOLAR, TRABALHO DOCENTE E SUBJETIVIDADE: INTERLOCUÇÕES COM CERTEAU, CLOT E VIGOTSKI.....	107
5.1	DE ONDE SE FALA: O COTIDIANO DA ESCOLA (INTERLOCUÇÕES COM MICHEL DE CERTEAU).....	107
5.2	DO QUÊ SE FALA: O TRABALHO DOCENTE (INTERLOCUÇÕES COM YVES CLOT).....	111
5.3	QUEM FALA: O PROFESSOR – TRABALHO E SUBJETIVIDADE (INTERLOCUÇÕES COM LEV. S. VIGOTSKI).....	114

5.4	CONSIDERAÇÕES	120
6	METASSÍNTESE: EMOÇÕES DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO	123
6.1	DESCRIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	123
6.2	DELINEAMENTO	137
6.3	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	143
6.4	CONSIDERAÇÕES	154
7	INCLUSÃO ESCOLAR: COMPREENDENDO O CONTEXTO DAS EMOÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES	157
7.1	CENÁRIO ATUAL DA INCLUSÃO ESCOLAR	157
7.2	O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	163
7.3	PRESSUPOSTOS INCLUSIVOS EM VIGOTSKI	167
7.4	DIVERSIDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO ESCOLAR.....	177
7.5	PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA.....	181
7.6	CONSIDERAÇÕES	187
8	MÉTODO	189
9	RESULTADOS E DISCUSSÃO	222
9.1	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	222
9.2	INSERÇÃO NO CAMPO: A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	229
9.3	CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES	230
9.4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE MICROGENÉTICA	232
9.4.1	Identificação das emoções das participantes da pesquisa frente à inclusão escolar.....	232
9.4.1.1	Emoções atribuídas ao estudante PAEE.....	233
9.4.1.2	Emoções docentes	235
9.4.1.3	Adoecimento docente	243
9.4.2	Discussão das relações entre as emoções e práticas inclusivas das participantes da pesquisa	249
9.4.3	Promoção de possibilidades de transformação do trabalho docente por meio da tomada de consciência das próprias emoções	268
9.4.4	Outras questões emergentes na pesquisa	275
9.4.4.1	Relações entre o Construtivismo, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural	275

9.4.4.2	Motivação do estudante PAEE	278
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	283
	REFERÊNCIAS	293
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA	330
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	331
	APÊNDICE C – EMOÇÕES IDENTIFICADAS NA METASSÍNTESE.....	332
	APÊNDICE D – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	338
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	339
	ANEXO B – TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA PESQUISA.....	344
	ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) – UFPR	345

1 INTRODUÇÃO

Nós somos dialéticos. Não pensamos de forma alguma que o caminho do desenvolvimento da ciência segue uma linha reta, e se tiver havido zigzagues, retornos e voltas, nós entendemos seu significado histórico e os consideramos como elos necessários em nossa cadeia, estágios inevitáveis de nosso caminho [...]. (VIGOTSKI, 1997b, p. 336, tradução nossa)¹.

O aumento das matrículas de estudantes² em turmas inclusivas do Ensino Fundamental tem exigido transformações no sistema educacional. Apesar de haver uma grande variedade entre as necessidades educacionais específicas³, “há uma aceitação geral de que essas necessidades se tornaram mais intensas, exigentes e mais difíceis de responder, colocando demandas consideráveis sobre os professores” (FORLIN, 2010, p. 3-4, tradução nossa)⁴. Tais demandas deveriam gerar mudanças nos processos de gestão escolar e de formação de professores – no entanto, infelizmente, não é o que ocorre na maioria das escolas (FORLIN, 2010).

Embora a temática da inclusão escolar seja cada vez mais frequente no contexto da formação de professores, ainda prevalece uma visão dicotomizada que insiste em separar os aspectos cognitivos e afetivos do processo educativo. Em geral, a preocupação em preparar os professores para o trabalho inclusivo se restringe a aspectos didáticos e metodológicos, ignorando a importância dos aspectos emocionais do professor (FARIA; CAMARGO, 2018b).

¹ No original: “*We are dialecticians. We do not at all think that the developmental path of science follows a straight line, and if it has had zigzags, returns, and loops we understand their historical significance and consider them to be necessary links in our chain, inevitable stages of our path [...]*” (VYGOTSKY, 1997b, p. 336).

² Utilizamos o termo “estudante” conforme a norma padrão da língua portuguesa, nos referindo aos gêneros masculino e feminino; leia-se, da mesma forma, o uso do termo “professor”.

³ A despeito da adoção oficial da terminologia “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001), utilizamos nesta pesquisa a expressão “necessidades educacionais específicas”, concordes à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que preconiza a “plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (p. 16). Acreditamos que cada estudante pode apresentar necessidades específicas em seu processo singular de aprendizagem, que não configuram necessariamente uma condição de deficiência (cf. FIDALGO; MAGALHÃES 2020) e sobretudo não devem ser consideradas “especiais” na acepção pejorativa tradicionalmente atribuída a esse termo (vinculado à exceção, à excepcionalidade e, portanto, à segregação).

⁴ No original: “*While there is enormous diversity across the world in the needs of students and in the way they respond to their teachers and there is a general acceptance that these needs have become more intense, demanding, and more difficult to respond to placing considerable demands on teachers*” (FORLIN, 2010, p. 3-4).

Frente à importância dessa temática para a efetivação de práticas de ensino-aprendizagem exitosas em contextos escolares inclusivos, nosso interesse se dirige à investigação das relações entre emoções e práticas docentes. Considerando a necessidade de exploração aprofundada do tema evidenciada pelo baixo número de produções abordando a temática (FARIA; CAMARGO, 2018a, 2020), bem como o interesse e a experiência acadêmica e profissional da pesquisadora⁵ nessa área do conhecimento, decidimos desenvolver esta pesquisa.

Compreendendo a relevância dos aspectos emocionais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, esta tese volta-se às emoções do professor diante da inclusão escolar. Com respaldo nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) de Vigotski⁶ (1997a, 1999b, 2004a, 2004c), acreditamos que a aprendizagem envolve fatores individuais e sociais inseridos em um contexto cultural e histórico no qual as emoções são tão importantes quanto os aspectos cognitivos.

A presente pesquisa, cujo tema é as emoções do professor de classes inclusivas, congrega contribuições de Lev Vigotski (1997a, 1999b, 2004a, 2004c), Yves Clot (2007a, 2010b) e Michel de Certeau (2013) para compreender os processos emocionais que permeiam as práticas docentes em contextos inclusivos no âmbito do Ensino Fundamental. Permite, assim, não somente a reflexão acerca de aspectos geralmente relegados no ambiente escolar, mas também a análise das práticas concretizadas nesses contextos, contribuindo para uma compreensão integral dos complexos processos que envolvem a inclusão escolar.

Ressaltamos que as pesquisas de fundamentação histórico-cultural privilegiam a ênfase sobre a atividade humana enquanto unidade que expressa elementos que se inter-relacionam dialeticamente: o funcionamento psicológico e o contexto cultural e histórico (WERTSCH, 1998). Nesse sentido, o enfoque sobre a ação constitui um traço característico da abordagem histórico-cultural. A questão da prática, tal como é abordada por Certeau (2013), coaduna-se a esse pressuposto, visto que considera o indivíduo em sua subjetividade e concreticidade em constante

⁵ Desde o início de minha atuação como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Curitiba, há mais de 20 anos, minha experiência e formação acadêmica sempre se situaram na intersecção entre a Psicologia e a Educação. Nesse sentido, esta pesquisa reflete meu percurso histórico e cultural como psicóloga e pedagoga, dando continuidade às investigações iniciadas durante o Mestrado em Educação (FARIA, 2018).

⁶ Adotamos a grafia do nome do psicólogo russo optando pela forma que mais se aproxima da língua portuguesa; na lista de referências, contudo, preservamos a grafia utilizada em cada obra consultada.

interação com seu meio, produzindo-se e ao mesmo tempo sendo produzido por essas contínuas transformações sociais e históricas.

O conceito de prática utilizado nesta pesquisa alinha-se à compreensão do cotidiano de Certeau (2013), autor que ressalta a agência⁷ livre e criativa do homem comum, que utiliza os recursos disponíveis frente às adversidades vivenciadas no dia a dia por seus praticantes. Acreditamos que a noção de prática situada em Certeau (2013) contribui à compreensão da ação no âmbito da pesquisa sociocultural (WERTSCH, 1998); por esse motivo, optamos por utilizar as contribuições desse autor. Os conceitos de cotidiano e de prática aproximam a produção de Certeau (2013) dos pressupostos científicos defendidos por Vigotski (1997a, 1999b, 2004a, 2004c), permitindo vinculá-la aos estudos histórico-culturais:

Um ponto comum de convergência entre [...] esses autores são seus enfoques na ação humana concreta e dinâmica que ocorre em contextos reais, espaço-temporais e sociais. Essa postura contrasta com os teóricos que defendem a necessidade de abstrair das exigências da ação contextualizada para conduzir o tipo de investigação que eles consideram apropriada para o estudo científico. [...] Assim, em vez de [...] pesquisa de base sobre estrutura social, [...] Certeau (1984) insistiu em focar a dinâmica da “prática” e da “resistência”. (WERTSCH, 1998, p. 61).

A teoria da prática do cotidiano de Certeau (2013) aponta que o “homem ordinário” (p. 55) se vale de suas táticas – evidenciadas “na inteligência e na inventividade do mais fraco” (p. 19) – para imprimir seus próprios modos de fazer em seu cotidiano, por meio dos quais é capaz de resistir frente ao que lhe é imposto, mesmo sem abertamente se opor à ideologia dominante. Compreendemos, portanto, as práticas como ações dos praticantes que estabelecem formas particulares de apropriação do espaço. Tais formas de apropriação – as “maneiras de fazer” – compõem “as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2013, p. 41).

A prática pedagógica em contextos inclusivos apresenta suas particularidades; nesse contexto, a realidade da inclusão escolar tem demandado um novo tipo de professor. A preocupação em realizar o processo de inclusão escolar – e em realizar uma inclusão efetiva, que vá além da mera presença do

⁷ Para Clot (2010b), o conceito de agência se refere à “responsabilidade coletiva e técnicas de ação que garantem uma capacidade real de escolha para os sujeitos e para os coletivos” (p. 35). No entanto, devido à multiplicidade de significados atribuídos a esse termo, Clot (2010b) prefere substituí-lo “pelo conceito, mais preciso, de poder de agir” (p. 35).

estudante com necessidades educacionais específicas na classe regular – atinge especificamente o campo da formação de professores. Embora a legislação assegure a existência de sistemas educacionais inclusivos e determine a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015), observamos na prática que os professores se consideram despreparados para lecionar em turmas inclusivas (PIMENTEL, 2012).

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. (PIMENTEL, 2012, p. 139).

O preparo do professor tem sido apontado como fator fundamental à efetivação da inclusão escolar e em geral está associado à formação acadêmica e continuada, direcionada para o conhecimento das particularidades das necessidades educacionais específicas dos estudantes, bem como ao desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino e avaliação no contexto inclusivo (FORLIN, 2010; PIMENTEL, 2012; SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). Dessa forma, a maior parte das discussões acerca do preparo docente para a atuação inclusiva volta-se somente aos aspectos cognitivos do professor, ignorando os aspectos emocionais envolvidos no processo de inclusão.

De modo geral, não se constata uma preocupação consistente em preparar emocionalmente os profissionais para o novo trabalho que deles se exige. Assim, muitas vezes, os aspectos emocionais do professor são relegados em detrimento dos fatores cognitivos, fazendo com que a formação docente se volte somente a compreensão intelectual dos termos e das situações de inclusão, porém deixando de considerar a importância das emoções do professor, tanto frente ao trabalho realizado no processo inclusivo como em relação ao aluno [...]. (FARIA; CAMARGO, 2018a, p. 219).

Atentos a essa realidade buscamos investigar como as emoções afetam a prática docente, em especial no contexto da inclusão escolar. Para esse fim, nos respaldamos na Psicologia Histórico-Cultural postulada por Vigotski (1997a, 1999b, 2004a, 2004c), autor que fornece elementos para compreender o trabalho do professor a partir de uma visão contextual crítica e ativa.

A atividade do professor expressa características culturais e históricas que revelam formas de ação e transformação da realidade – e, em um processo dialético, de si mesmo. Nesse sentido, a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, a educação escolar e a atuação do professor possuem papel fundamental (BERNARDES, 2009; FACCI, 2007). Sob os pressupostos de Vigotski (1997a, 2004a) compreendemos a atividade docente enquanto produção histórica e cultural que se efetiva por meio de suas contínuas relações e interações, através das quais o professor transforma e é dialeticamente transformado em sua realidade.

Para Vigotski (1997a, 2004a, 2019), o processo educativo deve considerar a unidade e integralidade da personalidade da criança, visando sua plena participação na sociedade. O autor também se posiciona em relação à modalidade de educação especial. Em uma visão surpreendentemente inclusiva para sua época em relação às crianças com necessidades educacionais específicas, Vigotski (2004a) defendia que “do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar essas crianças em grupos específicos mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível” (p. 389). A partir de uma compreensão social do desenvolvimento humano, o autor defende uma nova perspectiva acerca das necessidades educacionais específicas. Esse novo olhar, que considera o movimento dialético dos processos de deficiência e compensação, transforma radicalmente a forma como o professor concebe a aprendizagem em turmas inclusivas.

Os estudos desenvolvidos por Vigotski (1997a, 1999b, 2004a, 2004c, 2019) revelam uma compreensão abrangente do processo de aprendizagem que engloba fatores psicológicos individuais e culturais de estudantes e professores; destacam, assim, a relevância de ambos os aspectos, emocionais e cognitivos, no processo de ensino-aprendizagem. As formas por meio das quais o processo educativo é realizado afetam a aprendizagem – não somente os conteúdos trabalhados ou a metodologia de ensino, mas também a mediação do professor, suas crenças, motivações e emoções afetam e repercutem sobre o contexto escolar. A importância dos aspectos emocionais é enfatizada por Vigotski (2004c), que há cerca de 100 anos já denunciava a (ainda presente em nossas escolas) dicotomia entre cognição e emoção, ao afirmar que “a emoção não é um agente menor que o pensamento” (p. 144).

As especificidades do contexto inclusivo agregam um desafio adicional a esse processo. A inclusão implica na reestruturação do sistema escolar, que deve ser capaz de atender a uma nova clientela – os estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse processo de mudança, a formação docente ocupa (ou deveria ocupar) um lugar de destaque, preparando os profissionais para a inclusão escolar. No entanto a literatura nacional aponta, “como uma das principais barreiras para a efetiva inserção dos alunos deficientes no sistema regular de ensino, o despreparo dos professores para receber esta clientela” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 45). Dessa forma, em geral, a atuação em contextos inclusivos é associada pelos professores a emoções como impotência, insegurança, medo, angústia, desamparo e isolamento (FARIA; CAMARGO, 2018a).

Sob a perspectiva histórico-cultural, as emoções do professor diante da inclusão e suas práticas pedagógicas inclusivas são processos que se inter-relacionam dialeticamente, revelando suas formas de conceber e vivenciar a inclusão escolar:

Conhecer as emoções do professor frente à inclusão é conhecer a realidade da educação inclusiva por dentro, por detrás dos discursos treinados e estereotipados. A emoção é expressão impactante e autêntica e revela como o professor verdadeiramente se relaciona com a inclusão. (FARIA; CAMARGO, 2018a, p. 224).

Segundo Vigotski (2004a), as emoções organizam o pensamento e atuam “como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento” (VIGOTSKI, 2004a, p. 143). Nesse sentido, a emoção prepara o organismo para reagir aos estímulos do meio, especialmente em momentos de crise e desequilíbrio (VIGOTSKI, 2004a).

Vigotski (1999c) enquadra as emoções dentre as funções psicológicas superiores; assim como as demais funções mentais, as emoções estruturam-se sobre uma base biológica, desenvolvendo-se ao longo do tempo conforme as vivências⁸ e as experiências de interação culturais e históricas, constituindo novas e complexas relações.

⁸ Segundo Grass (2017), na perspectiva histórico-cultural as vivências se referem “ao mundo afetivo, aos sentimentos, emoções e estados do sujeito. Estudar as vivências significa desvendar as necessidades e inclinações básicas que determinam a atitude do indivíduo perante a vida” (p. 51).

Ao defender a interdependência entre os processos, Vigotski (1999c, 2001a) equipara as emoções às demais funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e o planejamento. Dessa forma, outorga o mesmo valor aos aspectos cognitivos e emocionais da psique humana, estabelecendo a indissociabilidade entre intelecto e afeto. Para o autor, as emoções relacionam-se diretamente às vivências históricas e culturais, afetando as (e sendo simultaneamente afetada pelas) formas como cada um vivencia sua realidade, promovendo a configuração de novos sentidos. A esse respeito, é importante compreender que

[...] o que determina o significado/sentido e a vivência emocional é o caráter da experiência singular da pessoa participante das práticas sociais concretas (históricas e culturais) e de sua atividade no contexto dessas práticas. Quando se fala de participação supõe-se que a pessoa assume um lugar e uma posição do contexto das práticas sociais, que, por sua vez, também determina os sentidos/ significados que constrói sobre sua atividade. (CAMARGO; BULGACOV, 2016, p. 217).

De acordo com os pressupostos de Vigotski (1999c, 2004a, 2004c), compreendemos que as emoções se situam em um contexto cultural e histórico concreto, revelando formas de sentir, vivenciar e interagir com o meio. A prática dos professores envolve o amálgama de elementos afetivos e cognitivos, que se realizam – ou não – na atividade docente: “a atividade não é operação (gesto visível, detalhe etc.), mas sim o que é feito e o que ainda não foi feito. O sonho é parte da atividade. Inclui o que eu fiz e o que eu não fiz. O que eu não fiz, paradoxalmente, faz parte da atividade” (CLOT et al., 2006, p. 105).

Buscamos entender como as emoções do professor frente à inclusão afetam suas práticas, tanto de ensino como de aprendizagem. Acreditamos que os processos de ensinar e aprender são indissociáveis e que, ao ensinar, o professor também aprende (BERNARDES, 2017), criando novas zonas de desenvolvimento para si. Sob a perspectiva histórico-cultural, o processo dialético ensino-aprendizagem supera a rigidez das funções dos agentes escolares (visão tradicional do professor como aquele que somente ensina e do estudante como sujeito⁹

⁹ Adotamos o conceito de sujeito como “indivíduo ou grupo que é capaz de gerar um caminho alternativo de subjetivação dentro de um espaço normativo institucional em que atua” (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 58). Nesse sentido, o sujeito assume protagonismo ativo e crítico e expressa-se enquanto ser total, em sua indissociabilidade afetivo-cognitiva: trata-se de um “sujeito de pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição

exclusivamente aprendente); desse modo, ambas as ações (ensinar e aprender) revelam-se, simultânea e dialeticamente, no trabalho docente:

Os educadores também se educam durante a atividade pedagógica. Esse pressuposto tem como fundamento o lugar social do educador, que lhe atribui as funções de organizar o ensino, definir conteúdos e criar situações desencadeadoras da atividade de aprendizagem a serem realizadas pelos estudantes. Nesse processo coletivo de estudo e devido às mediações que promove, o próprio educador também é educado. [...] Por meio do processo reflexivo de elaboração da organização das ações orientadas para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, o educador transforma-se, modifica-se, em virtude da necessidade de definir ações e operações na atividade pedagógica que possibilitem a concretização da aprendizagem por parte dos estudantes. (BERNARDES, 2009, p. 239).

O uso do verbo afetar nesta pesquisa faz alusão ao termo “afeto”, que remete ao campo da afetividade e das emoções. O termo advém do latim *affectus*, que significa “estado ou disposição de espírito [...]; sentimento, impressão [...]; sentimento de afeição” (FARIA, 1994, p. 48). Entretanto, para além do significado dicionarizado, a utilização do termo “afetar” remete intencionalmente à questão dos afetos, tal como abordada por Spinoza – filósofo neerlandês cujo trabalho despertou o interesse de Vigotski e a quem chegou a dedicar seu último trabalho, *Teoría de las emociones* (VIGOTSKI, 2004b).

De acordo com as proposições de Spinoza (2009), o afeto exprime um potencial dinamogênico sobre a atividade humana. Revela-se, assim, uma concepção monista do afeto, expressa na união indissociável de corpo e mente. Tal concepção, basilar aos postulados posteriormente desenvolvidos por Vigotski (2004b), deixa claro que afetar é mais do simplesmente tocar: implica necessariamente a união de elementos afetivos e cognitivos. Por isso, frente à relevância desse conceito para o *corpus* teórico da Psicologia Histórico-Cultural no campo das emoções, optamos nesta pesquisa pelo uso do verbo afetar, no sentido de implicar emocionalmente – em outras palavras, afetar é envolver por completo, implicando emoções que mobilizam (ou paralisam) determinadas práticas.

Considerando a intrínseca relação entre ensino e aprendizagem que permeia a ação docente, propomos a investigação do problema de pesquisa nos

cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235).

seguintes termos: como ocorre o processo de desenvolvimento das emoções e sua transformação nas práticas docentes inclusivas?

Nosso objeto de investigação, as emoções docentes em classes inclusivas, reconhece e valoriza os aspectos emocionais da prática docente, colaborando para a construção de sistemas educacionais efetivamente inclusivos.

Como objetivo geral, esta tese pretende compreender o processo de desenvolvimento das emoções e sua transformação nas práticas docentes inclusivas.

Para esse fim, como objetivos específicos, buscamos:

- Estabelecer interlocuções entre conceitos teórico-epistemológicos de Lev S. Vigotski, Yves Clot e Michel de Certeau;
- Realizar uma revisão sistemática qualitativa da literatura (metassíntese) acerca das emoções docentes frente à inclusão;
- Identificar emoções das participantes da pesquisa frente à inclusão escolar;
- Discutir relações entre as emoções e práticas docentes inclusivas das participantes da pesquisa;
- Possibilitar aos participantes da pesquisa a transformação do trabalho docente por meio da tomada de consciência das próprias emoções.

Conduzimos a investigação das emoções no trabalho docente a partir do ponto de vista do próprio professor, pois “a expertise de um ofício é de quem trabalha neste ofício, daqueles que o vivem e são, portanto, capazes de encontrar os recursos para agir na situação” (LIMA; BATISTA, 2016, p. 119). Visamos, assim, mais do que intervir sobre a ação do professor, levá-lo a ressignificar suas próprias ações no exercício da atividade docente. A análise do trabalho não visa compreender para transformar, mas precisamente transformar a atividade para compreendê-la a partir do ponto de vista do próprio sujeito imbricado na ação (CLOT, 2007a, 2010b). Nesse sentido, de acordo com nossa fundamentação histórico-cultural, optamos pela adoção dos estudos da Clínica da Atividade de Yves Clot (2007a, 2010b) como abordagem teórico-metodológica de compreensão do trabalho docente. Sob essa perspectiva,

[...] a retomada da ação, a transformação tornam-se um instrumento de conhecimento da situação real e da atividade comum. Nesse contexto, a ação coletiva dos profissionais é observada como um meio de conhecer melhor a situação a transformar. Essa é a razão de se insistir tanto sobre o fato de que é necessário transformar para compreender e não apenas compreender para transformar. (CLOT, 2010b, p. 38).

A Clínica da Atividade¹⁰ de Clot (2007a) é uma abordagem metodológica que “assume deliberadamente a filiação à escola russa de psicologia fundada por Vygotsky” (p. 13), que “propõe meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo” (p. 18). Essa concepção compreende que o trabalho assume uma função psicológica específica nos sujeitos que o exercem; esse é justamente o foco central da Clínica da Atividade: “o desenvolvimento de uma psicologia das situações de trabalho e de vida” (CLOT, 2007a, p. 18).

A partir da fundamentação histórico-cultural e com respaldo nos estudos de Vigotski (1999c, 2001a, 2004b), Certeau (2013) e Clot (2007a, 2010b), compreendemos que as emoções são funções psicológicas superiores; como elementos indissociáveis do psiquismo, revelam as (e se constituem por meio das) vivências do homem no mundo, nas relações socioculturais que constrói e experiencia ao longo de seu desenvolvimento histórico. As emoções afetam e são dialeticamente afetadas por todas as práticas humanas – o que inclui a atividade de trabalho, em especial neste caso o trabalho docente. Assim, toda prática docente é emocionada, pois é afetada pela subjetividade – sempre social – do professor. Nesse sentido, o trabalho docente deve ser compreendido como parte dinâmica da vida social, que integra emoções e práticas, subjetividade e atividade, concretizando-as no cotidiano escolar.

Compreendendo que as emoções do professor afetam suas práticas inclusivas, propomos a **tese** de que a tomada de consciência das emoções em relação à inclusão escolar promove uma transformação que pode gerar mudanças em seu processo de desenvolvimento; desse modo, compreender as emoções que permeiam e compõem as práticas promove a ressignificação da atividade de trabalho, legitimando o poder de agir do professor no cotidiano da escola.

¹⁰ Apesar da semelhança na nomenclatura e a despeito da importância do conceito de atividade no desenvolvimento teórico-metodológico inicial do conceito, a Clínica da Atividade não se filia à tradição da Teoria da Atividade, de Leontiev, mas à Psicologia Histórico-Cultural, de Lev Vigotski (cf. tópico 3.1).

Dentre os recursos que podem ser utilizados para promover a tomada de consciência do professor em relação às próprias emoções frente à inclusão, destacamos a entrevista de autoconfrontação, proposta pela Clínica da Atividade e utilizada nesta pesquisa. A noção de que as práticas são afetadas e expressam as emoções do professor revela nossa compreensão da atividade humana local e temporalmente situada. De acordo com a concepção histórico-cultural, acreditamos que os elementos constituintes e expressivos da consciência – tais como as emoções – só podem ser compreendidos em sua íntima e indissociável relação com o contexto real e concreto da vida humana. Desse modo, a compreensão das emoções não reside “nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem” (LURIA, 1987, p. 22-23)¹¹.

A partir de nossa tese, propomos as seguintes **hipóteses investigativas**:

- As práticas docentes afetam/são afetadas e expressam as emoções do professor frente à inclusão escolar;
- Compreender e ressignificar as próprias emoções promove a transformação do trabalho docente, aumentando o poder de agir do professor.

A análise do trabalho docente precisa considerar também sua dimensão subjetiva e as formas por meio das quais sua subjetividade é mobilizada para e pela ação (CLOT et al., 2006; FERNÁNDEZ; CLOT, 2010). A atividade efetivamente realizada é apenas um dos aspectos que compõem sua prática. Suas emoções, necessidades e opções – aquilo que faz e opta por não fazer – são também elementos que integram a atividade real: “o que alguém não faz, por que renuncia ou por que não consegue fazê-lo, o que pensa poder fazer em outro lugar ou em outras

¹¹ Outra tradução dessa citação pode ajudar a esclarecer e expandir a compreensão da relação dos componentes da consciência humana com o contexto cultural e histórico de cada indivíduo: “a fim de explicar formas altamente complexas da consciência humana pode-se avançar além do organismo humano. Deve-se procurar as origens da atividade consciente e do comportamento ‘categórico’ não nos esconderijos do cérebro humano ou nas profundezas do espírito, mas nas condições externas da vida. Acima de tudo, isso quer dizer que deve-se procurar as origens nos processos externos da vida social, nas formas históricas e sociais da existência humana” (LURIA, 1981, apud WERTSCH, 1998, p. 57).

circunstâncias, também faz parte da atividade” (FERNÁNDEZ; CLOT, 2010, p. 11, tradução nossa)¹².

Essa constatação nos conduz a repensar o processo de inclusão escolar, da forma como se apresenta nas escolas brasileiras: como o professor se sente frente ao processo de inclusão escolar? Como essas emoções afetam suas formas de ensinar, aprender e se relacionar em turmas inclusivas? Sem a pretensão de encontrar respostas absolutas, visamos contribuir para a construção de processos de ensino-aprendizagem efetivamente inclusivos, que considerem estudantes e professores em sua integralidade de seres humanos que pensam, agem e também sentem.

Apresentamos, a seguir, os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram esta tese, cujos eixos centrais são os conceitos de emoção, trabalho docente e práticas docentes inclusivas, a partir das contribuições de Lev S. Vigotski, Yves Clot e Michel de Certeau.

Os Capítulos 2, 3 e 4 abordam, respectivamente, o conceito de emoção (Vigotski), o trabalho docente (Yves Clot) e o cotidiano escolar (Michel de Certeau). O quinto capítulo apresenta uma sistematização interpretativa das ideias apresentadas nos tópicos anteriores, propondo uma interlocução entre Vigotski, Clot e Certeau. O Capítulo 6 apresenta uma revisão sistemática da literatura do tipo metassíntese, cujo tema são as emoções do professor frente à inclusão escolar. A partir dos achados da metassíntese, o Capítulo 7 problematiza a questão da inclusão escolar, enfatizando a perspectiva da docência em classes inclusivas.

Após o detalhamento do método que utilizamos, no Capítulo 8, o nono capítulo descreve os resultados da pesquisa empírica e apresenta as discussões à luz do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Por fim, o Capítulo 10 tece as considerações finais acerca da pesquisa.

¹² No original: “Lo que uno no hace, porque renuncia o porque no consigue hacerlo, o lo que piensa poder hacer en otro lugar o en otras circunstancias, también forma parte de la actividad” (FERNÁNDEZ; CLOT, 2010, p. 11).

2 CONCEITO DE EMOÇÃO EM VIGOTSKI: A INDISSOCIABILIDADE DOS ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Todo o problema consiste em que o pensamento e o afeto representam as partes de um todo único: a consciência humana. (VIGOTSKI, 2019, p. 354).

A questão das emoções tem grande importância nas produções do psicólogo russo Lev Vigotski. Ao longo de suas obras o autor reiteradamente aborda essa temática sob diferentes perspectivas, contextualizando seu percurso histórico (2004b) e relacionando-a a aspectos como a criatividade infantil (2001b, 2009), a arte (1999b), a atuação cênica (1999c), o processo pedagógico de ensino-aprendizagem (2004a) e a educação de crianças com deficiência (1997a, 2019).

A forma como Vigotski (2004b) concebe as emoções e o papel por ele atribuído aos elementos emocionais sobre o psiquismo e o desenvolvimento humano configuraram uma abordagem inovadora em sua época, que transcendia e ultrapassava a tradicional cisão entre a emoção e a cognição. Nesse sentido, o conceito de emoção desenvolvido por Vigotski (2004b) permite uma compreensão integrada e abrangente do ser humano, que o considera em sua totalidade – ou seja, um ser que é, ao mesmo tempo e em proporções de equivalente importância, um ser que age, pensa e que também sente, nas constantes interações que estabelece em seu meio sociocultural em determinado tempo histórico.

Vigotski (2000b) afirma que “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (p. 26). O conceito vigotskiano de funções psicológicas superiores expressa a dinamicidade do psiquismo humano e se refere às aquisições não biologicamente dadas, mas construídas e desenvolvidas pelo homem em sua interação ao longo de seu desenvolvimento histórico. Em contraste com as funções psicológicas elementares (tais como atenção, percepção, memória, etc.), as funções superiores (como a memória lógica, a atenção voluntária, a formação de conceitos e as emoções) vinculam-se ao contexto histórico-cultural de produção humana. Nesse sentido, o conceito de função ressalta que o ser humano não apreende as relações sociais em si mesmas, mas as funções dessas relações (ou seja, a significação particular que atribui a essas relações), que são internalizadas e passam a constituir funções superiores (PINO, 2000). Desse modo, sob a perspectiva vigotskiana, “as funções

psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido” (PINO, 2000, p. 72).

Passados quase 100 anos das reflexões tecidas por Vigotski (2004b), a essencialidade das contribuições do autor ainda persiste. Frente à premência da reflexão sobre essa temática – em uma sociedade na qual a emoção ainda é menosprezada e considerada um elemento a ser “domado” e subjugado pela razão – apresentamos uma revisão do conceito de emoção em Vigotski, conduzida diacronicamente pela retomada da temática ao longo de suas obras.

Iniciando pela crítica vigotskiana às abordagens tradicionais da emoção, o texto apresenta também relações apontadas pelo autor com outros processos psicológicos, tais como a cognição, a imaginação e o desenvolvimento da atividade criadora. Permite, assim, um vislumbre da concepção monista de Vigotski, que insere a emoção dentre as funções psicológicas superiores, caracterizando-a como elemento fundamental e característico da espécie humana que proporciona formas particulares de significar e ressignificar sua presença no mundo.

2.1 CRÍTICA ÀS TEORIAS TRADICIONAIS DA EMOÇÃO

A recusa de Vigotski (2004b) em considerar as emoções como aspectos dicotomizados ou de menor importância na psique e na vida humana faz-se sentir em sua crítica às abordagens psicológicas tradicionais de sua época. O autor denunciou que ambas as correntes dominantes na época – o naturalismo e o idealismo – afastavam-se da real compreensão da natureza e da função das emoções sobre o desenvolvimento humano.

A abordagem naturalista, popularizada especialmente pelas contribuições das teorias de James, Lange e Cannon, defendia a origem inata das emoções, relacionando a expressão emocional ao remanescente filogenético humano. As contribuições de William James e de Carl Lange, embora desenvolvidas individualmente, compuseram os postulados conhecidos como “teoria James-Lange”. De acordo com essa teoria, de base fisiológica, as emoções são componentes biológicos que visam a preservação da espécie. Sob essa perspectiva, trata-se de meros instintos reflexos que medeiam a comunicação entre corpo e

mente, promovendo o equilíbrio e a proteção do organismo frente a estímulos externos.

A teoria James-Lange remete à tese defendida por Descartes, que dividia a natureza humana em dois elementos totalmente distintos: corpo e alma. A conexão entre ambas, segundo Descartes, ocorria unicamente pela glândula pineal; através desse mecanismo psicofisiológico, as paixões humanas (denominadas também como “espíritos animais”) poderiam afetar os movimentos e ações do corpo (VIGOTSKI, 2004b). Para Descartes, “os afetos são completamente dependentes da vontade humana – e, portanto, podem ser completamente dominados. As paixões, para Descartes, são processos psicofísicos passivos, que expressam a natureza humana dual (corporal e espiritual)” (FARIA; CAMARGO, 2019, p. 55).

Para Vigotski (2004b), a teoria James-Lange apresentava claramente uma inspiração cartesiana, enfatizando o paralelismo psicofísico entre os processos corporais e emocionais. Entretanto, em sua época costumava-se associar essa teoria aos postulados de Spinoza – que, de modo diametralmente oposto, propunha uma concepção monista entre mente e corpo. Essa questão é discutida por Vigotski (2004b) em *Teoría de las emociones*, obra na qual defende a tese de que a teoria James-Lange não tem qualquer relação com a teoria de Spinoza, mas sim com as ideias de Descartes e Malebranche. Vigotski (2004b) esclarece a diferença entre as concepções de emoção em Spinoza e Descartes:

Se, em Descartes, o problema das paixões é sobretudo um problema fisiológico, assim como o problema da interação da alma e do corpo, em Spinoza, ao contrário, esse mesmo problema é, desde o início, o da relação existente entre o pensamento e o afeto; o conceito e a paixão. No sentido absoluto do termo, é a outra face da lua que não é visível na teoria de Descartes. (VIGOTSKI, 2004b, p. 89, tradução nossa)¹³.

Assim como Descartes defendia que as emoções eram subjugadas ao corpo, James e Lange estabeleciam uma teoria emocional periférica. Embora James defendesse que a ativação emocional através do sistema vasomotor e Lange postulasse a atuação dos órgãos internos na condução desses estímulos, para ambos as emoções eram elementos puramente físicos, sem qualquer conexão com

¹³ No original: “Si, en Descartes, el problema de las pasiones es ante todo un problema fisiológico, así como el de la interacción del alma y el cuerpo, en Spinoza, en cambio, ese mismo problema es, desde el principio, el de la relación existente entre el pensamiento y el afecto, el concepto y la pasión. En el sentido absoluto del término, es la otra cara de la luna la que no es visible en la teoría de Descartes” (VIGOTSKI, 2004b, p. 89).

os processos psicológicos. Segundo Vigotski (2004b), tal concepção afastava as emoções da consciência e do desenvolvimento psicológico humano; tornavam-se, assim, “como uma ilha separada do continente principal da consciência, rodeada por todos os lados de um oceano de processos puramente vegetativos e animais, puramente orgânicos” (p. 136, tradução nossa)¹⁴. Nas palavras do próprio Lange, reproduzidas por Vigotski (2004b), “as emoções são uma tribo em vias de extinção que, com o desenvolvimento da civilização e da cultura, é eliminada pouco a pouco do cenário da história” (p. 130, tradução nossa)¹⁵.

Para a teoria James-Lange, o desenvolvimento do homem tenderia a progressivamente superar os resquícios animais; trata-se, portanto, de uma posição que considera as emoções como um epifenômeno humano, descartando qualquer possibilidade de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001b, 2004b). Nas palavras de Ribot¹⁶, reproduzidas por Vigotski (2001b), as emoções são consideradas “um estado dentro de outro estado”, já que se prestariam exclusivamente a conexões fisiológicas instintivas e estavam completamente separadas de toda a vida psicológica humana; desse modo, “a única conclusão a que chegaram as teorias psicológicas consistia em que as reações afetivas do homem são restos de sua existência animal, vestígios infinitamente debilitados em sua manifestação exterior e desenvolvimento interno” (VIGOTSKI, 2001b, p. 404, tradução nossa)¹⁷.

Ainda de caráter naturalista, as pesquisas de Cannon¹⁸, desenvolvidas a partir da teoria James-Lange, realocaram as emoções do corpo para o cérebro: não mais no sistema vasomotor ou nos órgãos internos, mas sim no tálamo¹⁹. Cannon demonstrou que a mesma emoção poderia ter distintas expressões – e, inclusive,

¹⁴ No original: “[...] *como una isla separada del continente principal de la consciencia, rodeada por todas partes de un océano de procesos puramente vegetativos y animales, puramente orgánicos*” (VIGOTSKI, 2004b, p. 136).

¹⁵ No original: “*Las emociones son una tribu en vías de extinción, a la que, con el desarrollo de la civilización y la cultura, se elimina poco a poco de la escena de la historia*” (VIGOTSKI, 2004, p. 130).

¹⁶ Théodule-Armand Ribot (1839-1916), psicólogo francês que “dentro da psicologia das emoções substituiu o dualismo com uma hipótese monista de paralelismo e interação” (ROBBINS, 1999, tradução nossa).

¹⁷ No original: “*La única conclusión a que llegaron las teorías psicológicas consistía en que las reacciones afectivas del hombre son restos de su existencia animal, restos infinitamente debilitados en su manifestación exterior y desarrollo interno*” (VIGOTSKI, 2001b, p. 404).

¹⁸ Walter Bradford Cannon, fisiologista americano, iniciou suas pesquisas propondo-se a comprovar as ideias de James, seu professor em Harvard, mas acabou por elaborar uma nova teoria, conhecida como teoria talâmica das emoções (TOASSA, 2012).

¹⁹ O tálamo é uma estrutura cerebral situada no diencéfalo, no centro do cérebro, acima do tronco cerebral. Tem a importante função de integrar informações para diversas regiões do córtex cerebral (MESQUITA; DUARTE, 1996).

algumas emoções poderiam se manter mesmo sem qualquer evidência de expressão corporal (VIGOTSKI, 2017c). Desse modo, as emoções não poderiam ser classificadas exclusivamente como inferiores (reações reflexas ou instintivas), mas estariam relacionadas ao funcionamento cerebral humano. Surge, assim, uma nova classe de emoções, as emoções superiores, que não estavam fadadas ao desaparecimento devido à evolução filogenética e foram consideradas de natureza distinta, mas que também não puderam ser explicadas pelas teorias de base naturalista como as de James, Lange e Cannon.

Desse modo, os pesquisadores encontraram uma conveniente alternativa àquilo que não poderia ser corroborado por meio de sua concepção epistemológica; “ou seja, estabeleceram, por um lado, a importância puramente espiritualista de uma série de emoções superiores, e por outro, uma série de emoções inferiores, puramente orgânicas, de valor fisiológico” (VIGOTSKI, 2001b, p. 408, tradução nossa)²⁰. Para Vigotski (2004b), esse paralelismo entre as duas classes de emoções – superiores e inferiores – acaba dividindo o próprio ser humano, que se encontra assim “esquecido e fechado hermeticamente em uma psicologia sem vida de espíritos desencarnados, em uma psicologia sem sentido, de autômatos sem alma” (p. 218, tradução nossa)²¹.

A flagrante dicotomia entre as duas classes de emoções propostas pela teoria James-Lange não passou despercebida pelos estudiosos de sua época. Um dos primeiros investigadores a assumir postura diversa e enfatizar a força dinâmica da vida emocional – ou seja, a considerar efetivamente o caráter psicológico das emoções – foi Sigmund Freud (VIGOTSKI, 2001b, 2017c).

Vigotski (2001b, 2017c) ressalta a originalidade das contribuições de Freud ao apontar que as emoções se modificam com o desenvolvimento humano e só podem ser compreendidas no contexto dinâmico da vida. Entretanto, embora tal compreensão permitisse relacionar as emoções aos demais processos psicológicos que constituem a personalidade, na concepção de Vigotski (2001b), Freud “enfocava

²⁰ No original: “[...] es decir, trataron de establecer, por un lado, la importancia puramente espiritualista de una serie de emociones superiores y, por otro, una serie de emociones inferiores, puramente orgánicas, de valor fisiológico” (VIGOTSKI, 2001b, p. 408).

²¹ No original: “[...] olvidado y encerrado herméticamente en una psicología sin vida de espíritus desencarnados, en una psicología carente de sentido, de autómatas sin alma” (VIGOTSKI, 2004b, p. 218).

as mudanças dinâmicas das emoções somente dentro de determinados limites naturalistas” (p. 414, tradução nossa)²².

Vigotski (2001b) distingue duas concepções acerca das emoções: a abordagem fisiológica, que situa os elementos emocionais em mecanismos periféricos ou cerebrais e os isola de qualquer relação com a psique humana, e a visão psicológica, que incorpora as emoções aos demais processos psicológicos. O autor aponta o erro de ambas as teorias que, ao posicionarem-se em extremos opostos, são incapazes de explicar ou compreender as emoções humanas em sua totalidade, ou seja, considerando a integralidade psicofísica do sujeito em seu meio.

As duas distintas linhas de investigação representam, segundo Vigotski (2004b), o embate histórico entre duas correntes fundamentais do pensamento filosófico: o idealismo e o materialismo. Essa questão, inclusive, já havia sido abordada há alguns anos por Vigotski (2013), em *O significado histórico da crise na Psicologia*²³. Para o autor, a disputa entre as correntes materialistas e idealistas produzia uma cisão que resultava em uma irreconciliável divisão da Psicologia, enfraquecendo tanto sua teoria conceitual como sua aplicabilidade metodológica.

Enquanto os materialistas apregoavam a psicologia explicativa que ignora as questões relacionadas à subjetividade, os idealistas defendiam uma psicologia de cunho descritivo, que descarta a importância dos aspectos socioculturais na constituição da psique. O resultado de ambas as posições é uma Psicologia que ignora a integralidade do funcionamento psicológico humano:

A psicologia atual – doutrina da alma sem alma –, internamente contraditória, decompõe-se em duas partes. A psicologia descritiva, por um lado, que não tende à explicação, mas à descrição e à compreensão [...]. Por outro lado, a psicologia explicativa, científico-natural, que não pode servir de base para as ciências do espírito [...], que não deixa lugar para a liberdade nem para o problema da cultura. (VIGOTSKI, 2004c, p. 339).

Vigotski (2004c) denuncia, frente à existência de duas psicologias que “servem a duas verdades, uma ao interesse da prática, outra aos interesses do espírito” (p. 361), a impossibilidade do desenvolvimento de uma verdadeira ciência. Nesse sentido, aponta a necessidade da criação de uma psicologia única a partir do referencial marxista, superando toda fragmentação e efetivamente científica. Tal

²² No original: “[...] enfocaba los cambios dinámicos de las emociones tan solo dentro de determinados límites naturalistas” (VIGOTSKI, 2001b, p. 414).

²³ Texto escrito por Vigotski entre os anos de 1926 e 1927 (CLOT, 2012).

psicologia, para o autor, não consistia na mera replicação dos pressupostos marxistas, mas no desenvolvimento de uma teoria própria que aplicasse os princípios e métodos do materialismo dialético à psicologia (FEIGENBAUM, 2017). Nesse sentido, é importante ressaltar a relevância da teoria marxista²⁴ sobre a obra de Vigotski – não como reprodução ideológica, mas como inspiração norteadora para o desenvolvimento de conceitos teóricos e métodos práticos propriamente psicológicos (RATNER; SILVA, 2017; RIVERO, 2018; TEIXEIRA, 2013).

Vygotsky foi o pioneiro mais importante da psicologia marxista porque usou a essência do marxismo para explorar os meandros da psicologia como uma ordem distinta da realidade. Ele informou a psicologia com o marxismo sem reduzir a psicologia à política ou economia marxista (que eram as principais preocupações de Marx). Ele estendeu o marxismo à psicologia de maneiras novas e criativas. Ele então usou a psicologia para enriquecer o marxismo e usou o marxismo para enriquecer a psicologia. (RATNER; SILVA, 2017, p. 2, tradução nossa)²⁵.

Para Vigotski (2004c), a crise indicava a necessidade de construir uma psicologia unificada, capaz de compreender o homem em sua multiplicidade de facetas, enquanto ser integral, transcendendo a dicotomia mente e corpo proposta desde Descartes e personificada, em sua época, pelas diversas teorias das emoções. Contrapondo-se ao dualismo, Vigotski (2001, 2004c) defendia uma concepção monista, que substitísse as visões parciais (que concebiam as emoções ou como fenômenos puramente físicos ou como estados exclusivamente psicológicos) e considerasse a identidade psicofísica das emoções (FARIA; CAMARGO, 2019).

2.2 PARA ALÉM DO BIOLÓGICO: A COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DAS EMOÇÕES

Vigotski (2001, 2004c) propõe uma concepção monista, materialista e dialética como resposta à crise na psicologia (DAFERMOS, 2018). A posição de

²⁴ Embora não seja o escopo desta tese, não podemos deixar de registrar a presença do legado marxista como fundamentação para o desenvolvimento da obra de Vigotski e de sua compreensão da psicologia e da cultura (cf. RATNER; SILVA, 2017; TEIXEIRA, 2013).

²⁵ No original: “*Vygotsky was the most important pioneer of Marxist psychology because he used the essence of Marxism to explore the intricacies of psychology as a distinctive order of reality. He informed psychology with Marxism without reducing psychology to Marxist politics or economics (which were Marx’s main concerns). He extended Marxism to psychology in new, creative ways. He thus used psychology to enrich Marxism and he used Marxism to enrich psychology*” (RATNER; SILVA, 2017, p. 2).

Vigotski revela sua compreensão ampla e integrada do ser humano, na qual os elementos biológicos apresentam indissociável relação com os aspectos socioculturais e históricos em todas as áreas de desenvolvimento e interação humana – o que inclui a expressão emocional. As emoções, portanto, são consideradas a expressão objetiva de vivências subjetivas; nesse sentido, enfatiza-se seu caráter psicofísico, considerando ambos os elementos (corpo e mente; subjetividade e objetividade) como partes dinâmicas e complementares de um mesmo processo.

A concepção monista de Vigotski é tributária à Spinoza (2009); as contribuições do filósofo neerlandês acerca da questão dos afetos despertaram intenso interesse de Vigotski, que chegou mesmo a dedicar sua obra *Teoría de las emociones* ao pensador (CHAVES et al., 2012; TOASSA, 2014; VIGOTSKI, 1999b).

De acordo com Spinoza (2009),

Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.

Explicação. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão. (SPINOZA, 2009, p. 163).

Em outros termos, Spinoza (2009) define que os afetos “são afecções instantâneas de uma imagem de coisas em mim nas relações que estabeleço com outros corpos”; nesse sentido, “são modificações, pois envolvem sempre um aumento ou diminuição da capacidade dos corpos para a ação e obriga o pensamento a mover-se em uma direção determinada” (SAWAIA, 2000, p. 13).

A partir dessa concepção espinosana, Vigotski (2004c) desenvolve a noção de que a consciência do afeto é capaz de transformá-lo e de que a emoção não assume uma manifestação universal, mas se revela sempre em contextos histórica e culturalmente situados:

Já dissemos que, como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção. (VIGOTSKI, 2004c, p. 127).

Dessa forma, o afeto imprime marcas sobre o corpo e sobre a mente, mobilizando (ou paralisando) a atividade humana. Tal noção permite entrever uma compreensão abrangente do ser humano, simultaneamente cognitivo e afetivo, na qual a potência para agir vincula-se à capacidade de afetar e de ser afetado por seu meio social (MARQUES; CARVALHO, 2014, 2017; MARTINS; CARVALHO, 2016).

Sawaia (2000) ressalta a importância das reflexões de Spinoza sobre a teoria das emoções de Vigotski:

Aqui temos outro postulado importante para a teoria das emoções: Vygotsky não abandona a radicalidade biológica e a sensibilidade corpórea, nem mesmo quando enfatiza a mediação semiótica na configuração do sistema psíquico. Esta concepção pressupõe um sujeito de carne e osso, relacional e sócio-histórico e as emoções deixam de ser uma caixa de ressonância de forças sociais, racionais ou orgânicas, bem como não é uma força desencarnada, subsumida na linguagem. Emoção envolve afecção, isto é, precisa ser sentida para existir. (SAWAIA, 2000, p. 12).

A contribuição do meio e a forma como cada indivíduo significa a própria realidade constituem um fator essencial, que marca a diferenciação entre as percepções e vivências afetivas de cada pessoa.

Nesse sentido, um espinosano consideraria que o significado e a natureza de uma emoção é sempre singular – não há uma emoção idêntica à outra, como não há duas pessoas idênticas. Essa perspectiva implica em que a mudança de qualquer elemento essencial de uma situação vivenciada (e especialmente do desejo, de seu objeto e da ideia de ambos), pode, dado o caráter dinâmico das emoções/afetos, significar a mudança do próprio complexo estrutural que reconhecemos como uma emoção. É um dos elementos que contém o valor metodológico da “doutrina espinosana dos afetos”. (TOASSA, 2014, p. 62-63).

O monismo espinosano, segundo o qual “nem o corpo pode determinar a alma a pensar nem a alma pode determinar o corpo ao movimento, pois se trata da

mesma coisa apresentada de modo distinto” (CHAVES et al., 2012, p. 137), influenciou o desenvolvimento da obra do psicólogo russo, especialmente no tocante à indissociabilidade emocional e cognitiva do ser humano. Em consonância com essa acepção, Vigotski (2019) reitera que os elementos cognitivos e emocionais não são isolados e tampouco se excluem mutuamente; ao contrário, são aspectos indissociáveis da consciência.

Cognição e afeto configuram um amálgama fundamental à constituição humana. As emoções afetam o pensamento, ao mesmo tempo em que são afetadas pelo desenvolvimento dos processos cognitivos. Emoção e pensamento não se separam – tampouco se opõem, mas se integram e manifestam-se conjuntamente nas diversas formas de expressão humana.

Assim como nossas ações surgem, não sem uma causa, e são movidas por certos processos dinâmicos, pelas necessidades e pelos impulsos afetivos, nosso pensamento sempre está motivado, sempre está condicionado psicologicamente, sempre resulta de algum impulso afetivo, pelo qual é posto em movimento e o dirige. O pensamento não motivado do ponto de vista dinâmico é impossível, do mesmo modo que é impossível a ação sem causa. (VIGOTSKI, 2019, p. 351).

As emoções, para Vigotski (1997a, 2004b, 2019), ultrapassam a herança filogenética, adquirindo novas funções no desenvolvimento humano. Não se trata apenas da complexificação das emoções inferiores – ou seja, do desenvolvimento das emoções elementares, compartilhadas com os demais membros da espécie animal. As emoções humanas são de ordem **qualitativamente diferenciada**, inserindo-se no contexto do desenvolvimento cultural e histórico de cada sujeito social²⁶.

Vigotski (2004a) não descarta a contribuição dos elementos biológicos, em especial sobre as funções psicológicas; afirma, inclusive, que “é especialmente clara a raiz instintiva das emoções nos sentimentos mais primitivos, mais elementares” (p. 132). Nesse sentido, as emoções atuam como um sistema de preparação do organismo, que o predispõem à ação:

²⁶ O conceito de sujeito social expressa a ideia de que cada indivíduo vive em redes sociais subjetivas que resultam de discursos sociais dominantes, representações sociais e outras produções simbólicas sociais, que se configuram de maneiras diferentes em seus sistemas imediatos de relações. Desse modo, a subjetividade social indica as complexas configurações subjetivas das diferentes instâncias sociais e sistemas de relacionamentos dentro dos sistemas mais complexos de instâncias sociais que definem a sociedade (GONZÁLEZ REY et al., 2017).

Desse modo, deve-se entender a emoção como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subsequente. [...] Devemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento. [...] Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. (VIGOTSKI, 2004a, p. 136; 143).

Sob essa compreensão, as emoções constituem um sistema de reações que mobiliza o organismo. No entanto, o fator biológico não é determinante do sistema emocional: a forma como a emoção impulsiona o comportamento de cada indivíduo é afetada não somente por sua herança filogenética – o que faria com que todas as pessoas, frente aos mesmos estímulos, tivessem a mesma reação emocional. Desse modo, afirma Vigotski (2004a), “é fácil compreender o caráter subjetivo do sentimento, ou seja, que o homem que o experimenta e o outro que observa as expressões externas deste terão noções inteiramente diversas desse sentimento” (p. 131).

O elemento que diferencia a forma como cada pessoa sente e é afetada pelas emoções é, justamente, seu caráter histórico-cultural; ou seja, a forma como cada sujeito social compreende e vivencia a própria realidade, permitindo sua expressão em determinado tempo e espaço. As emoções, portanto, são dialeticamente²⁷ mediadas e constituídas por uma subjetividade situada cultural e historicamente.

Vigotski (2004a) enfatiza o caráter dinamicamente ativo das emoções, conferindo vivacidade às interações; desse modo, o “comportamento emocionalmente colorido” (p. 135) imprime características particularmente únicas sobre o homem, mobilizando-o subjetiva e concretamente:

²⁷ Compreendemos que o conceito de dialética, para Vigotski, expressa uma conceituação dinâmica da unidade e da luta dos opostos (contradições) que serve como força motriz aos processos de desenvolvimento, capaz de promover a **mudança** qualitativa (completa e irreversível, não apenas uma “transformação” superficial e intercambiável, do aspecto da “forma”) do sistema como um todo (VERESOV, 2019, 2021). Desenvolvida a partir da tradição hegeliana, a dialética enfatiza o conceito marxiano de contradição, permitindo a investigação sistemática das contradições internas das próprias coisas no processo de seu desenvolvimento (DAFERMOS, 2018). A noção de dialética como método para estudo de objetos concretos em seu processo de desenvolvimento pavimenta o pensamento histórico-cultural, explicitando-se no desenvolvimento do método genético-experimental desenvolvido por Vigotski (2000a), o qual abordaremos posteriormente.

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento. [...] Nela se realiza a natureza ativa do nosso organismo. As emoções seriam inúteis se não fossem ativas. (VIGOTSKI, 2004a, p. 139; 137).

Desse modo, Vigotski (2004b, 2017c) se contrapõe às visões tradicionais, denunciando o a-historicismo que as impede de conceber qualquer possibilidade de desenvolvimento emocional. Ao minimizar a importância das emoções e relegá-las como epifenômenos isolados, ao invés de reconhecer a centralidade de sua participação nos processos psicológicos superiores, a psicologia das emoções de sua época afastava-se, essencialmente, de uma psicologia efetivamente humana (VIGOTSKI, 2004b).

Para Vigotski (1997a, 2019), entretanto, não é suficiente reconhecer a indissociabilidade entre o pensamento e a emoção: é preciso ir além da mera descrição ou classificação e estabelecer as conexões entre ambos, compreendendo os nexos funcionais entre esses elementos. Trata-se, portanto, de compreendê-los em seu desenvolvimento dinâmico; ou seja, relacionados aos nexos e vínculos que estabelecem em cada situação concreta, em sua integralidade, como um processo dinâmico. Desse modo, a expressão emocional se modifica e transforma acompanhando o desenvolvimento humano, afastando-se progressivamente das reações fisiológicas instintivas. Para Vigotski (2004b), é essencial compreender a relação entre essas transformações e o desenvolvimento psicológico, o que permite entender o significado funcional das emoções (VIGOTSKI, 2004b).

O caráter ativo das emoções acompanha e afeta o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores – ao mesmo tempo em que os elementos emocionais também são dialeticamente afetados. Desse modo, partindo da compreensão de que “toda emoção é uma função da personalidade” (VIGOTSKI, 2004b, p. 214), processos como a imaginação criadora e a expressão artística relacionam-se, de modo íntimo e indissociável, à emoção.

Vigotski (1999c, 2009) indica a aproximação entre os processos de imaginação e fantasia com a emoção. O autor ressalta que os processos de imaginação e emoção se afetam mutuamente. Desse modo, a fantasia permite a concretização da expressão emocional – ou seja, a imaginação constitui uma

linguagem interna para as emoções (VIGOTSKI, 2009). Simultaneamente, entretanto, a emoção também pode ser ativada pelos processos de imaginação; assim, mesmo situações fantasiosas que não correspondam à realidade podem suscitar emoções – como é o caso do medo vivido intensamente, porém gerado pela percepção incorreta de uma sombra (VIGOTSKI, 2009).

Na atividade criadora, assim como em todas as áreas da atividade humana, Vigotski (2001b) ressalta a importância da emoção:

Se analisamos finalmente o vínculo de ambos os processos, imaginação e pensamento, com a afetividade, a participação dos processos emocionais nos processos de pensamento, veremos que tanto a imaginação como o pensamento realista podem se caracterizar por uma elevadíssima emotividade e que entre eles não existe contradição. (VIGOTSKI, 2001b, p. 436, tradução nossa)²⁸.

Vigotski (1999c, 2001b, 2009) enfatiza o papel central das emoções sobre a atividade criadora do homem, permeando e constituindo a própria vida. Para o autor nenhuma criação é um processo exclusivamente intelectual, já que ambos os aspectos, cognitivos e emocionais, são complementares e indissociáveis na vida humana. A imaginação cristalizada sob a forma de uma nova criação sempre resulta, portanto, da atuação conjunta dos elementos afetivos e intelectuais que compõem o complexo psiquismo do ser humano.

Os processos de criação permitem que o homem expresse e se desenvolva socioculturalmente (STOLTZ, 2021). A atividade criadora propicia uma via de expressão emocional que pode ser realizada por todos – para Vigotski (2009), esse não é um privilégio exclusivo de alguns, mas uma característica comum a todos os seres humanos, que permite e acompanha o desenvolvimento do psiquismo humano. Desse modo, “ao mencionar a emoção não se pode deixar de citar a imaginação. A imaginação está ligada à emoção” (STOLTZ, 2021, p. 4).

A imaginação e a fantasia constituem a base para a criatividade e permitem a transformação e a produção de novos elementos. A união entre os aspectos emocionais e racionais torna a atividade criadora progressivamente mais rica e complexa à medida que o homem toma consciência desses processos e é capaz de

²⁸ No original: “*Si analizamos finalmente el vínculo de ambos procesos, imaginación y pensamiento, con la afectividad, la participación de los procesos emocionales en los del pensamiento, veremos que, tanto la imaginación como el pensamiento realista se pueden caracterizar por una elevadísima emocionalidad y que entre ellos no existe contradicción*” (VIGOTSKI, 2001n, p. 436).

dominá-los abstratamente, com base em experiências culturais e históricas (VIGOTSKI, 2009).

A indissociabilidade entre os processos de imaginação e emoção evidencia mais uma vez o amálgama dos processos cognitivos e afetivos do ser humano: “os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

De modo similar, a atividade criadora materializada por meio da arte também permite que o homem ressignifique e transforme suas emoções em algo qualitativamente novo. A expressão artística apresenta um potencial criativo que expressa a imaginação e a criação humanas. Para Vigotski (1999c), a arte é capaz de concretizar objetivamente elementos subjetivos do homem, configurando-se em fonte excelente de sua expressão criadora. Nesse sentido, o autor enfatiza a implicação dos aspectos emocionais sobre a arte, declarando que “o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes” (p. 325).

Referindo-se à expressão artística, Vigotski (1999c) declara que “a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico” (p. 57). Desse modo, a arte envolve os aspectos emocionais não somente de seu produtor (o artista), mas também das pessoas que fruem da obra artística, revelando um processo criador que transforma o psiquismo e proporciona novas possibilidades de ação sobre o meio.

Vigotski (1999b, 1999c) aponta a existência de emoções estéticas suscitadas por meio da vivência artística, tanto pela criação como pela fruição da arte. Trata-se, segundo o autor, de emoções que são experienciadas somente de modo indireto, por meio de imagens da fantasia e da imaginação. Essa mobilização subjetiva das emoções, provocada pela reação estética à arte, materializa a indissociabilidade dos elementos cognitivos e emocionais, envolvendo simultaneamente o pensamento e a emoção.

[...] o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. [...] Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. [...] E nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (VIGOTSKI, 1999b, p. 267; 272).

Para Vigotski (1999b), a arte permite a ocorrência do processo simbólico de catarse²⁹, por meio do qual o homem é mobilizado afetivamente e pode ressignificar as próprias vivências, constituindo-se portanto em um processo criador que amplia suas possibilidades de ação (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019). A catarse é o produto da superação de emoções contraditórias suscitadas pela obra artística, que “promove um salto qualitativo na psique humana e evidencia que as emoções são vivenciadas por meio do conjunto da obra e da relação dialética indissociável entre conteúdo e forma” (FARIA; CAMARGO, 2020, p. 69) – ressaltando, desse modo, o ativo papel emocional enquanto fenômeno psicológico cultural.

O conceito de catarse permite compreender que a experiência estética promovida pela arte proporciona um modo qualitativamente novo de experienciar emoções – que conduz, por sua vez, à ressignificação das vivências reais de cada indivíduo. Nesse sentido, a arte configura uma forma externa e social de reelaboração das emoções internas e subjetivas; assim como um instrumento técnico pode estender o alcance do homem em certas áreas do conhecimento e da ciência, “do mesmo modo a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma **técnica de sentimentos**” (VIGOTSKI, 1999b, p. 308, grifo do autor).

²⁹ Segundo Faria, Dias e Camargo (2019, p. 159), “toda obra de arte se estrutura através de processos nos quais emoções angustiantes são opostamente transformadas e destruídas, descartadas; essa transformação complexa dos sentimentos é a catarse, que gera a reação estética. É a catarse que suscita o prazer na arte. Seguindo o mesmo princípio de transformação pelos opostos, a arte sempre destrói o conteúdo por meio da forma, sendo essa a base da reação estética”. Desse modo, pode-se compreender a catarse – e extensivamente a vivência artística – como “um promissor instrumento psicológico por meio do qual o homem não somente é mobilizado afetivamente, mas pode tornar-se consciente de suas emoções e também ressignificá-las, em um processo dinâmico de transformação qualitativa da própria realidade” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 162).

As diferentes formas de criação e expressão artística conduzem, por sua vez, a distintos modos de sentir e vivenciar as emoções. No teatro, a contradição emocional concretizada na catarse é despertada pela interpretação do ator. O aparente paradoxo é que a atuação cênica permite a ampliação artística de emoções que, embora interpretadas, não são vivenciadas de modo real pelo ator. A duplicidade emocional do ator é revelada pelo fato de que, embora o público seja tocado emocionalmente pela atuação, o mesmo não ocorre com o artista – que, “ao terminar a representação, não conserva na alma nenhum daqueles sentimentos que representou, que os espectadores os levam consigo” (VIGOTSKI, 1999b, p. 299). Assim a atuação teatral exemplifica, mais uma vez, como a catarse é vivenciada nas diversas formas de expressão artística, propiciando meios de transformação interna e ressignificação subjetiva das vivências concretas de cada indivíduo.

Evidencia-se que a característica central das emoções é, para Vigotski (2004b), seu aspecto desenvolvimental e histórico, que acompanha as transformações qualitativas vivenciadas por cada pessoa ao longo da vida. As emoções são compreendidas como um processo não somente de complexificação das estruturas já existentes, mas de surgimento de novos e inovadores elementos que proporcionam a transformação de todo o sistema psicológico do indivíduo. Em outras palavras, as emoções superiores não são meras recombinações ou modificações refinadas das emoções elementares (reflexos instintivos), mas sim “algo novo, que requer um enfoque científico completamente particular” (VIGOTSKI, 2004b, p. 223, tradução nossa)³⁰.

O reconhecimento da participação essencial da emoção sobre os processos de pensamento, imaginação e criação do homem conduz à valorização dos elementos emocionais em todos os contextos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, em especial durante as atividades educacionais que ocorrem no interior da escola:

³⁰ No original: “[...] *algo nuevo – lo que exigiría un enfoque científico completamente particular*” (VIGOTSKI., 2004b, p. 223).

O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia mas também a sintam. Por algum motivo essa ideia não costuma vir à cabeça, e o ensino de colorido emocional é entre nós um hóspede raro, o mais das vezes relacionado a um amor impotente do próprio professor por seu objeto, professor esse que desconhece os meios para comunicar essa matéria aos alunos e por isso costuma passar por esquisitão. Por outro lado, são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo. (VIGOTSKI, 2004a, p. 144).

Considerando que a dimensão emocional e volitiva é essencial à aprendizagem, Vigotski (2004a) reforça a natureza ativa e dinâmica das emoções, atuando como um “poderoso organizador do pensamento” (p. 137), que deve ser percebido e aproveitado educacionalmente para a promoção da aprendizagem de cada estudante. O autor indica que “as interações que ocorrem na escola e a forma como se estabelecem as relações entre professor e alunos são fatores determinantes do processo de ensino-aprendizagem – fato ainda menosprezado no cotidiano de muitas escolas brasileiras” (FARIA; CAMARGO, 2018b, p. 21).

Delinea-se, assim, a função psicológica das emoções como promotoras do equilíbrio interno do organismo e mobilizadoras para a ação; como fonte dinâmica cuja função psicológica se desenrola a partir de sua migração funcional, estabelecendo novas conexões e ressignificando vivências na singularidade social de cada pessoa. Vigotski (2004b) destaca a centralidade da emoção no desenvolvimento humano, “reafirmando seu caráter biológico, porém sempre, simultaneamente, cultural e histórico” (FARIA; CAMARGO, 2020, p. 71).

Para Vigotski (2004b), entre a gênese e a manifestação das emoções, interpõe-se a história e a cultura de cada indivíduo em sua sociedade.

Entre as emoções e sua expressão, o psicólogo russo interpõe a história – tanto a do sujeito como a da sociedade. As emoções se desenvolvem, admitindo expressões e “realizações” diferentes, que, retornando, modificam seu caráter. A relação entre a emoção e sua expressão torna-se menos rígida e menos imutável à medida que o organismo se desenvolve, afastando-se das formas de reações instintivas e estereotipadas, o que pode ajudar a compreender porque choramos tanto de alegria como de tristeza. Essa latitude entre afetos e emoções, que não é seguramente necessário identificar, pois a história subjetiva os mistura muito, permite compreender que um estado emotivo se transforme em um outro estado emotivo, que uma emoção possa se tornar o meio de viver outras emoções [...]. (CLOT, 2014, p. 133).

O posicionamento adotado por Vigotski (2004b) frente à questão das emoções rompe em definitivo com as tradicionais teorias da emoção de inspiração cartesiana. Ao considerar a indissociabilidade entre cognição e emoção e o caráter situado dos elementos emocionais, Vigotski (2004b, 2017c) recoloca a questão das emoções sob o ponto de vista do homem real – um ser humano que não pode ser dividido em partes, mas deve ser compreendido em sua integralidade.

Ao defender seu caráter dinâmico, Vigotski (2004b) reconhece a migração funcional das emoções, que se transformam e compõem novas relações com os demais componentes do psiquismo, estabelecendo uma relação indissociável entre corpo, cognição e emoção: “a função psíquica das emoções se desenvolve, portanto, mudando de lugar, a relação entre ideias pode passar ao primeiro plano como sede das emoções, e contribuir, dessa forma, para enriquecer as tonalidades emocionais do próprio vivido corporal” (CLOT, 2014, p. 132).

A natureza dinâmica das emoções permite que elas se mobilizem e transformem à medida que o organismo se desenvolve, vinculando-se às funções psicológicas superiores. Vigotski (2004b) esclarece que essas novas formações “não podem ser consideradas em nenhum caso como um simples desenvolvimento progressivo das formas antigas” (p. 224, tradução nossa)³¹. Indica, além disso, que “a passagem das formas afetivas inferiores às superiores está diretamente relacionada com a mudança das relações entre o afeto e o intelecto” (VIGOTSKI, 2019, p. 359).

Vigotski (1997a, 2004b, 2019) ressalta o surgimento de emoções que superam a mera reação biológica; nesse processo, os elementos afetivos e cognitivos se inter-relacionam e novas formas – que não são apenas formas modificadas das emoções primárias – surgem, estabelecendo relações interfuncionais que organizam todo o sistema da consciência. O advento dessas relações implica, por sua vez, na criação de novos vínculos e nexos entre os sistemas funcionais, que é justamente a principal característica do desenvolvimento psicológico humano.

O surgimento de novas formas, entretanto, não invalida a natureza essencial das emoções. Assim, o desenvolvimento biológico e o cultural mantêm uma raiz

³¹ No original: “[...] *en ningún caso pueden considerarse como un simple desarrollo progresivo de las formas antiguas*” (VIGOTSKI, 2004b, p. 224).

comum: a função dinâmica das emoções de organizar, subjetiva ou concretamente, o comportamento humano.

Hoje, com as condições modificadas, as formas exteriores dos movimentos que acompanhavam a emoção debilitaram-se e gradualmente vão-se atrofiando em função da sua inutilidade. Mas o papel interno de organizadores de todo o comportamento, que era o seu papel primário, continua com elas até hoje. É esse momento da natureza ativa na emoção que constitui o traço mais importante na teoria da sua natureza psicológica. É incorreto pensar que a emoção represente uma vivência meramente passiva do organismo e não redunde em nenhuma natureza ativa. (VIGOTSKI, 2004a, p. 138).

Desse modo, a emoção se torna fonte vital de desenvolvimento, que materializa a indivisibilidade da consciência humana. A emoção assume diferentes formas em sua interconexão com outros processos psicológicos e atua, de forma ativa e essencial, sobre a formação da personalidade (DAFERMOS, 2018).

Ao reconhecer a emoção como função da personalidade (VIGOTSKI, 2004b), o autor valoriza a participação ativa das emoções em cada etapa do desenvolvimento humano.

O próprio afeto, ao participar no processo de desenvolvimento psíquico como fator essencial, percorre um caminho complexo, se modifica em toda nova etapa de formação da personalidade e toma parte na estrutura da nova consciência, própria de cada idade. Essas profundíssimas mudanças na natureza psíquica dos afetos se manifestam em toda nova etapa. [...] o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último degrau, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico. (VIGOTSKI, 1996, p. 299, tradução nossa)³².

As emoções expressam não são somente reações a eventos ou estímulos externos; a complexidade das emoções superiores permite que elas expressem estados psicológicos subjetivos experimentados nas diversas vivências de cada pessoa. Assim, as emoções se vinculam a todas as produções, objetivas e subjetivas, de cada ser humano, revelando os sentidos que cada pessoa atribui a suas vivências em determinado tempo e lugar histórico.

³² No original: “*El propio afecto, al participar en el proceso del desarrollo psíquico como factor esencial, recorre un camino complejo, se modifica en toda nueva etapa de formación de la personalidad y toma parte en la estructura de la nueva conciencia, propia de cada edad. Esos profundísimos cambios en la naturaleza psíquica de los afectos se ponen de manifiesto en toda nueva etapa. [...] el afecto es el alfa y el omega, el primero y último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico*” (VIGOTSKI, 1996, p. 299).

2.3 EMOÇÕES, SENTIMENTOS E AFETOS

Na compreensão do caráter histórico-cultural das emoções e da unidade afetivo-cognitiva no desenvolvimento psicológico e nas relações humanas, faz-se importante compreender como a literatura define a emoção e define os conceitos de emoção, sentimento e afeto. Embora Vigotski (2004b, 2017c) não tenha estabelecido uma distinção clara entre esses termos, diversos autores afiliados à Psicologia Histórico-Cultural têm se dedicado a esclarecer essa questão (LEITE, 2005; MARTINS, 2011; MARTINS; CARVALHO, 2016).

Bozhovich (2009) identifica o interesse de Vigotski nas interconexões entre as emoções e as necessidades do homem; a partir desse entendimento, a autora postula que a natureza das experiências emocionais depende das necessidades refletidas por essas experiências e das possibilidades concretas de satisfação dessas necessidades (BOZHOVICH, 2009). Enfatizando a importância do conceito de situação social de desenvolvimento³³ no âmbito das emoções, a autora afirma:

[...] a experiência emocional realmente reflete o quão satisfeito um sujeito está em relação ao ambiente social circundante e, portanto, cumpre uma função extremamente importante: "informa" às pessoas qual é a sua relação com o ambiente e, correspondentemente, orienta o seu comportamento, impulsionando-as agir de forma a minimizar ou eliminar qualquer discórdia que possa emergir. (BOZHOVICH, 2009, p. 74, tradução nossa)³⁴.

Desse modo, Bozhovich (2009) define a emoção como expressão ativa vinculada ao contexto vivencial experienciado por cada indivíduo, cuja manifestação (ou repressão) repercute significativamente sobre seu desenvolvimento psíquico e todos os aspectos da vida:

³³ O conceito de situação social de desenvolvimento desenvolvido por Vigotski refere-se à combinação de processos desenvolvimentais internos e condições externas que determinam o desenvolvimento psicológico infantil e promovem neoformações em cada período da vida (BOZHOVICH, 2009). O conceito de situação social de desenvolvimento pode ser relacionado à noção de *perezhivanie* em Vigotski, como indicam diversos autores (FLEER; GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017, MOK, 2017; VERESOV, 2017, 2019; VERESOV; FLEER, 2016).

³⁴ No original: "[...] *emotional experience really does reflect how satisfied a subject is in relation to the surrounding social environment and thus fulfills an extremely important function: it "informs" people what their relationship to the environment is and correspondingly orients their behavior, impelling them to act in such a way as to minimize or eliminate any discord that may emerge*" (BOZHOVICH, 2009, p. 74).

Vemos os estados afetivos como experiências emocionais profundas e de longo prazo que estão diretamente associadas a necessidades e esforços ativos de vital importância para o sujeito. Nesse sentido, todas as pessoas têm uma vida afetiva mais ou menos intensa; caso contrário, elas se transformariam em criaturas passivas e indiferentes. Se tendências afetivas conflitantes e incompatíveis surgirem dentro de um sujeito simultaneamente, uma delas deve ser "suprimida", o que, via de regra, leva a reações inadequadas do sujeito [...] ou mesmo à doença mental. (BOZHOVICH, 2009, p. 85, tradução nossa)³⁵.

Contemporânea de Bozhovich (2009), com quem desenvolveu estudos acerca do desenvolvimento psicológico infantil e questões relacionadas à aprendizagem escolar, L. V. Blagonadezhina (1960) dedicou especial atenção à questão das emoções e sentimentos. Em acordo com a tradição soviética de Leontiev (1960, 1978), a autora vincula a gênese e a expressão das emoções e sentimentos ao desenvolvimento cultural e histórico e enfatiza sua relação com os motivos e necessidades do homem.

A realidade objetiva é a origem das emoções e dos sentimentos. O sujeito tem uma atitude emocional em relação aos objetos e fenômenos do mundo real e os sente de maneira diferente, conforme as relações objetivas particulares em que se encontra com eles. As emoções e sentimentos são uma das maneiras pelas quais o mundo real se reflete no homem. [...] As emoções e sentimentos são a vivência de que objetos e fenômenos reais correspondem, ou não, às necessidades do homem e às demandas da sociedade. (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 355, tradução nossa)³⁶.

Em consonância com a Teoria da Atividade leontieviana, Blagonadezhina (1960) classifica as emoções como positivas ou negativas, conforme a influência que exercem sobre a atividade vital humana. Desse modo, enquanto as emoções positivas aumentam a energia e estimulam a atividade, as emoções negativas

³⁵ No original: *"We view affective states as long-term, profound emotional experiences that are directly associated with active needs and strivings that are of vital importance to the subject. In this sense, all people have more or less intense affective lives; otherwise, they would turn into passive and indifferent creatures. If conflicting, incompatible affective tendencies should arise within a subject simultaneously, one of them must be "suppressed," which, as a rule, leads to inappropriate reactions by the subject [...] or even to mental illness"* (BOZHOVICH, 2009, p. 85).

³⁶ No original: *"La realidad objetiva es el origen de las emociones y de los sentimientos. El sujeto tiene una actitud emocional hacia los objetos y los fenómenos del mundo real y los siente de distinta manera según las relaciones objetivas particulares en que se encuentra con ellos. Las emociones y los sentimientos son una de las formas en que el mundo real se refleja en el hombre. [...] Las emociones y los sentimientos son la vivencia de que los objetos y fenómenos reales corresponden, o no, a las necesidades del hombre y a las exigencias de la sociedad"* (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 355).

diminuem ou enfraquecem a atividade vital do sujeito³⁷. Entretanto, as emoções não podem ser valoradas estaticamente, pois sua expressão e sentido variam conforme a situação concreta em que se manifestam e as reações particulares e a personalidade de cada pessoa (BLAGONADEZHINA, 1960).

Para a autora soviética, as vivências emocionais se diferenciam em dois grupos: as emoções e os sentimentos. As emoções se vinculam aos componentes fisiológicos do corpo humano e às sensações e visam a satisfação de suas necessidades orgânicas (BLAGONADEZHINA, 1960). Os sentimentos, por sua vez, relacionam-se às necessidades advindas do desenvolvimento histórico do homem.

O surgimento dos sentimentos depende das condições em que vive o homem e, sobretudo, das necessidades vinculadas às relações entre as pessoas: a necessidade de ter relações sociais, de atender às exigências da sociedade, etc. Os sentimentos estão inseparavelmente ligados às necessidades culturais ou espirituais. (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 359, tradução nossa)³⁸.

Desse modo, embora todos os animais sejam suscetíveis a emoções no processo de busca de satisfação de suas necessidades essenciais, os sentimentos são exclusiva e tipicamente humanos; nesse sentido, os sentimentos são sociais, têm caráter histórico e também se modificam ao longo do desenvolvimento da humanidade, sendo influenciados não apenas por situações circunstanciais do presente, mas também pelas experiências e vivências anteriores de cada ser humano (BLAGONADEZHINA, 1960).

Devido ao caráter sociocultural, Blagonadezhina (1960) faz uma importante ressalva, que diferencia sua compreensão dos conceitos de emoção e sentimento dos demais autores: para a autora, os mesmos termos podem ser utilizados para classificar uma emoção ou sentimento, conforme seu caráter circunstancial:

³⁷ O conceito de emoções desenvolvido por Blagonadezhina (1960) parece estar em consonância com as proposições de Spinoza (2009) acerca do poder de agir impulsionado (ou refreado) pelos afetos.

³⁸ No original: *“La aparición de los sentimientos depende de las condiciones en que vive el hombre y, sobre todo, de las necesidades ligadas a las relaciones entre las gentes: la necesidad de tener relaciones sociales, de cumplir las exigencias de la sociedad, etc. Los sentimientos están ligados inseparablemente a necesidades culturales o espirituales”* (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 359).

Emoções e sentimentos isolados podem ter o mesmo nome; entretanto, sua origem e o papel que desempenham na vida do homem são diferentes. Por exemplo, o medo, em condições de risco de vida, é uma emoção relacionada ao instinto de autopreservação, enquanto o medo de fazer papel de bobo ou de perder a consideração dos outros é um sentimento vinculado às relações sociais do indivíduo. (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 359, tradução nossa)³⁹.

Além de definir emoções e sentimentos, Blagonadezhina (1960) também apresenta um conceito diferencial acerca dos afetos, definidos como vivências emocionais relativamente curtas que ocorrem de modo brusco e tempestuoso frente a situações de grande impacto emocional. Tais afetos, como a ira, o pânico e o desespero, são acompanhados por alterações fisiológicas e costumeiramente são sentidos como exteriores ao sujeito e não condizentes com suas ações ou reações habituais (BLAGONADEZHINA, 1960).

Tal como para autores de tradição epistemológica vinculada à Teoria da Atividade de Leontiev (1978), como Blagonadezhina (1960) e Bozhovich (2009), para Rubinstein (1973) as emoções e sentimentos são produtos das relações do homem em seu meio. Para o autor, “o **sentimento** do homem é a sua **relação**, a sua posição face ao mundo, àquilo que experimenta e faz, na forma de uma **vivência** imediata” (RUBINSTEIN, 1973, p. 117, grifo do autor). As emoções, por sua vez, são definidas por Rubinstein (1973) por suas principais características, como sumaria Martins (2011):

A primeira diz respeito à sua irracionalidade imediata, ou seja, ao fato de se expressarem de maneira alheia à volição e de avaliações que sintetizem as várias características do contexto do qual emergem. [...] A segunda característica, que mantém íntima dependência da primeira, refere-se à transitoriedade da comoção emocional, ou seja, seu caráter é intenso e profundo, porém, circunstancial. [...] Outro aspecto que se destaca nas manifestações emocionais refere-se à sua expressividade, ou seja, elas confluem na direção de traços expressivos estampados no corpo, na fala e no próprio pensamento, instituindo os movimentos expressivos que acompanham a atividade. (MARTINS, 2011, p. 207).

Por fim, os sentimentos são caracterizados como o produto da unidade entre as manifestações emocionais e o pensamento (MARTINS, 2011). Desse modo,

³⁹ No original: “*Emociones y sentimientos aislados pueden tener la misma denominación; sin embargo, su origen y el papel que desempeñan en la vida del hombre son diferentes. Por ejemplo, el miedo, en condiciones de peligro para la vida, es una emoción relacionada con el instinto de conservación, mientras que el miedo a hacer el ridículo o a perder la consideración de los demás es un sentimiento ligado a las relaciones sociales del individuo*” (BLAGONADEZHINA, 1960, p. 359).

Se as manifestações emocionais são analíticas, os sentimentos são sintéticos, mobilizando-se pelo conjunto de propriedades do objeto ou fenômenos. Essa característica lhes permite um caráter mais prolongado e constante, uma vez que não resultam apenas de traços positivos ou negativos apreendidos isoladamente, mas da síntese, das correlações entre eles. (MARTINS, 2011, p. 209).

Segundo Rubinstein (1973), a esfera afetivo-emocional revela uma polaridade que expressa um caráter positivo ou negativo representado principalmente pelas dimensões agradável-desagradável, a partir da qual desmembram-se múltiplas nuances. Essa polaridade, segundo o autor, é determinada pelas relações que cada pessoa estabelece com as necessidades, atitudes ou interesses evocadores da emoção. Desse modo, “a emoção, que se manifesta como uma necessidade, como a forma psíquica concreta de sua existência, exprime o aspecto ativo da necessidade” (RUBINSTEIN, 1973, p. 120). É, portanto, a relação do indivíduo com sua atividade que determina a característica atribuída a cada emoção.

Os processos emocionais adquirem um caráter positivo ou negativo, consoante o ato que o indivíduo executa ou o efeito a que este fica submetido tenha uma relação positiva ou negativa com as suas necessidades, interesses ou atitudes. A relação do indivíduo com respeito a estas últimas e ao desenrolar da sua atividade que, devido a todo um complexo de circunstâncias objetivas, se processa de acordo com aquelas ou se lhes opõe, determina o destino das suas emoções. (RUBINSTEIN, 1973, p. 119).

Rubinstein (1973) enfatiza o caráter histórico e cultural das emoções, relacionando-as aos eventos vivenciados na vida concreta do homem. Assim, afastando-se de uma concepção puramente biológica que possa considerar as emoções como meras respostas fisiológicas do organismo, o autor assevera:

[...] nunca as emoções como tais podem ser reduzidas a uma pura emotividade. A emotividade é sempre um dos aspectos, ainda que muito específico, dos processos. Estes processos são, por sua vez, processos cognitivos que refletem a realidade, ainda que também de forma específica. Por isso não se podem de modo nenhum contrapor os processos emocionais aos cognitivos como contrários que se excluem mutuamente. As emoções dos seres humanos representam uma unidade do emocional e do intelectual tal como os processos cognitivos formam, regra geral, uma unidade do intelectual e do emocional. Ambos são, ao fim e ao cabo, apenas os componentes da vida concreta e da afetividade do indivíduo, onde estão contidas todas as facetas da psique na sua unidade e mútua penetração. (RUBINSTEIN, 1973, p. 118-119).

Segundo o autor, é justamente a interação social que promove o surgimento dos sentimentos relacionados à atividade especificamente humana. Diferentemente das emoções, os sentimentos expressam um caráter eminentemente social “cuja base real consiste na colaboração e nos interesses comuns que dela derivam” (RUBINSTEIN, 1973, p. 125).

Deste modo, surgem os sentimentos humanitários, os sentimentos de solidariedade, simpatia, amor para com os homens, etc. E da mesma forma surge também, com o aparecimento dos contrastes sociais como fatores reais materiais, a indignação, a sublevação, a inimizade e o ódio. Primeiramente, são as relações reais em que o homem se encontra que determinam os seus sentimentos, só depois, e secundariamente, esses sentimentos são condicionados pelas relações com os outros homens. (RUBINSTEIN, 1973, p. 125).

A afirmação de Rubinstein (1973) reafirma o caráter histórico do sentimento, tal como postula Vigotski (2013). Ao contextualizar o desenvolvimento dos sistemas psicológicos não como o surgimento de novas estruturas ou funções, mas como transformações das inter-relações funcionais entre os sistemas, Vigotski (2013) caracteriza os sentimentos enquanto produtos das emoções, qualitativamente refinados pela história e pela cultura humana: “por conseguinte, as emoções complexas aparecem apenas historicamente e com a combinação de relações que surgem como consequência da vida histórica, combinação que ocorre durante o transcurso do processo evolutivo das emoções” (p. 87).

Leontiev (1960, 1978) também abordou a questão das emoções, embora não constituam propriamente ações ou operações, cumprem a função de sinais internos e são consideradas momentos importantes da atividade. Segundo Leontiev (1978),

[...] a particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o sucesso ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito [...] [que ocorrem] antes que o sujeito faça a valoração racional de sua atividade. (LEONTIEV, 1978, p. 154, tradução nossa)⁴⁰.

O fato de ocorrerem antes de qualquer valoração racional revela o substrato biológico das emoções, porém não as restringe a expressões instintivas; ao contrário, para Leontiev (1960, 1978), as emoções surgem como respostas a

⁴⁰ No original: “*La particularidad de las emociones reside en que reflejan las relaciones entre los motivos (necesidades) y el éxito o la posibilidad de realización exitosa de una actividad del sujeto [...] [que surgen] antes que el sujeto haga la valoración racional de su actividad*” (LEONTIEV, 1978, p. 154).

eventos situacionais do contexto concreto de vida de cada sujeito. Desse modo, apesar de se expressarem por meio de reações corpóreas, “as emoções, originalmente orgânicas, inserem-se num condicionamento social que as modifica e as diversifica” (LEITE, 2005, p. 88).

Embora Leontiev (1960, 1978) não tenha se detido na diferenciação entre os termos, é possível apreender os conceitos de emoção, sentimento e afeto a partir de sua obra. Sob a perspectiva do autor, os sentimentos têm origem social e integram as emoções humanas. Nesse sentido, “os sentimentos pertencem à esfera ideológica, porque encontram-se cristalizados nas significações socio-históricas que são a consciência social de um determinado momento e constituem um sistema de sinais que ocorre no mundo” (LEITE, 2005, p. 98). Os afetos, por sua vez, têm caráter universal e se caracterizam pela propriedade de contágio. Segundo Leite (2005), a concepção de Leontiev (1960, 1978) insere os afetos em um subgrupo dos processos emocionais, relacionado a algumas necessidades vitais que se expressam em determinadas situações contextuais.

Considerando que emoções, sentimentos e afetos integram estados emocionais humanos que têm origem na relação com o mundo concreto, cultural e histórico, Leontiev (1978) ilustra a diferença entre esses conceitos:

Os estados emocionais têm no homem sua história, seu desenvolvimento. [...] São os efeitos que ocorrem de modo súbito e involuntário (dizemos: “fiquei tomado pela raiva, mas fiquei contente”); mais ainda: a rigor, essas são emoções, ou seja, estados predominantemente ideacionais e situacionais aos quais estão vinculados sentimentos objetivos, ou seja, vivências emocionais estáveis, “cristalizadas” [...] no objeto; finalmente, são estados de ânimo, fenômenos subjetivos muito importantes por sua função “pessoal”. Sem aprofundar na análise dessas diversas classes de estados emocionais, me limitarei a observar que eles estabelecem relações complexas entre si: o suboficial Rostov⁴¹, ante a iminência do combate, teme (e isso é uma emoção) que será dominado pelo terror (afeto); uma mãe pode ficar realmente brava com o filho que fez uma travessura, sem deixar de amá-lo (sentimento) nem por um minuto. (LEONTIEV, 1978, p. 155-156, tradução nossa)⁴².

⁴¹ Leontiev (1978) faz referência ao personagem do romance *Guerra e paz*, de Tolstói (2017).

⁴² No original: “Los estados emocionales tienen en el hombre su historia, su desarrollo. [...] Son los efectos que surgen de pronto y al margen de la voluntad (decimos: la ira se apoderó de mí; pero decimos: yo me alegré); es más: en rigor, éstas son emociones, es decir, estados predominantemente ideales y situacionales con los cuales están vinculados sentimientos objetivos, o sea, vivencias emocionales estables, “cristalizadas” [...] en el objeto; por último, son estados de ánimo, fenómenos subjetivos muy importantes por su función “personal”. Sin entrar en el análisis de estas diversas clases de estados emocionales, me limitaré a señalar que éstos establecen complejas relaciones entre sí: el suboficial Rostov, ante la inminencia del combate, teme (y eso es una emoción) que lo domine el terror (afecto); una madre puede enfadarse de verdad con el

As contribuições de Leontiev (1960, 1978) constituem importante aporte à compreensão histórico-cultural das emoções, enquanto unidade afetivo-cognitiva vinculada ao desenvolvimento histórico e cultural do homem.

As proposições de Leontiev (1978a) vão ao encontro dos postulados de Vigotsky (2004), já que ambos destacam o desenvolvimento do pensamento e da consciência como fator umbilicalmente unido à formação dos estados emocionais. Igualmente, esses autores convergem ao considerarem que as emoções humanas acompanham positivamente o processo de humanização, contrapondo-se à concepção clássica das emoções como núcleo fossilizado, como rudimentos arcaicos da existência do homem. (MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 706).

Compartilhando a compreensão básica aos demais autores vinculados à Psicologia Histórico-Cultural, Ratner (1995) também concebe as emoções como “um fenômeno sócio-psicológico tanto quanto a cognição, a percepção e a memória” (p. 67).

O autor distingue as emoções básicas, compartilhadas com toda a espécie animal, das emoções tipicamente humanas, cuja característica central e que evidencia seu caráter social é a mediação pela consciência (RATNER, 1995). Nesse sentido, as emoções são culturalmente mediadas, ou seja, situam-se em determinada cultura e história, às quais se relacionam. Desse modo,

A qualidade socialmente mediada das emoções reflete o fato de que as emoções servem a propósitos comunicativos, morais e culturais complexos. [...] As emoções são construídas pelas pessoas em sua atividade de vida social conjunta e incorporam o caráter dessa atividade sensorial. (RATNER, 1995, p. 73).

Assim, as emoções não são expressões universais, mas são aprendidas e socializadas culturalmente e sua expressão se distingue em diferentes povos e tempos (RATNER, 1995). O posicionamento do autor é corroborado pela afirmação de Vigotski (2020), que ressalta a diferenciação emocional promovida pelo desenvolvimento sociocultural da espécie humana:

pequeño que ha hecho una travesura, sin dejar de quererlo ni por un minuto (sentimiento) (LEONTIEV, 1978, p. 155-156).

No próprio corpo, emoções muito variadas têm raízes biológicas comuns, base biológica comum. E, conseqüentemente, estabelecer juízo sobre as emoções, em sua forma desenvolvida, apenas segundo essas raízes, apenas segundo essa base, e ver nelas o autêntico núcleo das emoções do ser humano, significa incorrer em erro. Pois, como vimos, estas raízes são estreitamente ligadas com tipos biológicos ancestrais de afetos. E emoções humanas contemporâneas, altamente diferenciadas, passam longe dessas raízes biológicas primárias. (VIGOTSKI, 2000, p. 162).

Modernamente, o posicionamento de Ratner (1989, 1995) alinha-se à abordagem denominada construcionismo social, segundo o qual as emoções dependem e derivam de conceitos sociais apreendidos e determinados pela consciência. Sob essa perspectiva, as emoções podem ser classificadas em dois grupos. O primeiro tem origem nos instintos biológicos e inclui emoções como alegria, tristeza, medo e ciúme – embora, nos adultos, tais emoções cada vez mais se afastem dos instintos biológicos e adquiram uma construção fundamentada em conceitos sociais, como o ciúme (RATNER, 1989). O segundo grupo de emoções, por sua vez, não encontra equivalentes naturais, expressando uma constituição tipicamente social – tais como culpa, remorso, vergonha, desprezo, amor romântico e patriotismo. Nesse sentido, Ratner (1989) frisa que as emoções não antecedem a cognição, mas se desenvolvem simultaneamente aos processos cognitivos – e às demais funções psicológicas superiores.

A partir dos postulados vigotskianos, Martins e Carvalho (2016) abordam a questão das emoções e sentimentos. Enfatizando que ambos os processos são indissociáveis, as autoras esboçam uma diferenciação entre as emoções, mais abrangentes e intensas, e os sentimentos, mais estáveis e específicas do homem.

As manifestações emocionais se convertem, portanto, em linguagem dos sentimentos que, como qualquer linguagem, abarca tanto a relação com o outro quanto o próprio pensamento. [...] Se as manifestações emocionais são analíticas, os sentimentos são sintéticos, mobilizando-se pelo conjunto de propriedades do objeto ou fenômenos. Essa característica lhes permite um caráter mais prolongado e constante, uma vez que não resultam apenas de traços positivos ou negativos, apreendidos isoladamente, mas das correlações entre eles. (MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 708; 709).

Desse modo, para as autoras, os sentimentos assumem a função de regulação das manifestações emocionais, integrando as funções psicológicas superiores (MARTINS; CARVALHO, 2016).

Sawaia (2000), por sua vez, fundamenta-se das definições de Spinoza (2009)⁴³ para estabelecer uma distinção entre emoções e sentimentos pautada no caráter temporal. A autora diferencia os termos emoção, sentimento e afetividade:

A **emoção** é o afeto que irrompe na relação imediata e é momentânea, breve, centrada em objetos ou imagens que interrompem o fluxo normal da conduta de alguém, provocando modificações corpóreas e comportamentais, facilmente constatáveis. O que não significa que seu conteúdo seja elaborado na situação. Ele tem história, depende da minha memória e dos outros das minhas relações. [...]. **Sentimento** é a emoção sem prazo, com longa duração, que não se refere a coisas (objetos ou ideias) específicas. É o tom emocional que caracteriza a forma como me coloco no mundo. Por exemplo, a emoção de medo é o que sinto frente a um perigo eminente. O sentimento de medo é o que caracteriza minha identidade: sou um homem medroso. **Afetividade** é o nome atribuído à capacidade humana de elevar seus instintos à altura da consciência, por meio dos significados, de mediar a afecção pelos signos sociais, aumentando ou diminuindo nossa potência de ação. (SAWAIA, 2000, p. 15, grifo nosso).

Para a autora, o sentimento é mais estável e duradouro do que a emoção, e ambos constituem o campo da afetividade humana (SAWAIA, 2000).

A mesma linha de raciocínio é adotada por Clot (2010b, 2016). O autor estabelece uma distinção bastante didática entre afeto, emoção e sentimentos, a partir de uma análise aprofundada da obra vigotskiana:

[...] o **afeto** resulta de um conflito que coloca à prova a atividade do sujeito e sua organização pessoal, ao passo que a **emoção** se refere, sobretudo, à paleta dos instrumentos corporais através dos quais o sujeito responde a tal situação. A discordância na manifestação de tais emoções é sempre possível quando, por exemplo, alguém chora de alegria ou, ainda, “sorri amarelo”. As **emoções**, corporalmente vivenciadas por cada um, não deixam de ser socialmente construídas e compartilhadas – às vezes, inclusive, contagiosas. Eis o motivo, sem dúvida, pelo qual elas acabam por se cultivar especialmente nos **sentimentos**, ou seja, as representações coletivas e os instrumentos sociais do pensamento que veiculam normas, ideais e valores. Portanto, os **afetos** são mediatizados, corporal e socialmente, pelas emoções e pelos sentimentos mediante os quais eles se enriquecem [...]. (CLOT, 2010b, p. 9, grifo nosso).

Para Clot (2016), as emoções e os sentimentos “são meios de viver o afeto” (p. 94) que pertencem ao campo da afetividade. O autor destaca a importância da

⁴³ Sawaia (2000) ressalta que, na concepção espinosana, “toda afecção é instantânea, é o efeito imediato de uma imagem de coisa sobre mim, o momento presente da percepção e envolve um passo ou uma transição vivida do estado precedente ao atual” (p. 14). Nesse sentido, para Spinoza, “o afeto é algo que a afecção envolve, é a transição vivida do estado precedente ao atual e do atual ao seguinte. O afeto aparece sob a forma de duração que varia em tempo e intensidade” (SAWAIA, 2000, p. 14).

compreensão das emoções no sistema interfuncional psicológico humano e sua relação com a potência de agir espinosana:

Um sujeito é tanto mais capaz de agir em um determinado contexto, quanto mais ele dispõe de um sistema interfuncional flexível, variado, ou seja, de uma liberdade de ação, da possibilidade de se servir de suas emoções para pensar, mas também da possibilidade de pensar para se servir de emoções. Há muitos processos de migração nas funções da consciência. (CLOT, 2016, p. 89).

Mantendo a noção de que as emoções se exprimem corporalmente e que os sentimentos se referem às representações socioculturais convencionadas historicamente por cada comunidade, Clot (2010b, 2016) considera que ambos veiculam os afetos através do corpo e para fora dele. Tal como Rubinstein (1973), Ratner (1989, 1995) e Sawaia (2000), o autor se alinha à concepção vigotskiana que postula o desenvolvimento histórico dos afetos e emoções: “as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções” (VIGOTSKI, 2004c, p. 127).

Toassa (2009) também manifesta posicionamento semelhante. Embora não estabeleça a diferença entre emoções e afetos, a autora condena a compreensão das emoções como instintos puramente biológicos, em oposição aos sentimentos como expressão tipicamente humana, propondo a distinção entre emoções/afetos inferiores (biológicos) e culturalizados.

Magiolino (2010), por sua vez, esboça uma diferenciação entre os termos sob a perspectiva histórico-cultural. Embora ciente da multiplicidade de interpretações possíveis, a autora declara:

Nessa perspectiva que, apesar de situar-se num referencial teórico comum e constituir-se para nós um ponto de suspeição e indagação, temos uma elaboração que aponta para a diferenciação dos termos afeto, sentimento e emoção. A emoção está ligada aos estados corporais, que se desenvolvem e são cultivadas como sentimentos, ou representações coletivas e instrumentos sociais de pensamento. Sentimento seria então a emoção nomeada, lugar de cultivo das emoções. Finalmente, os afetos são mediados pelas emoções e consistem, em parte à energia que as (trans)forma e (i)mobiliza. (MAGIOLINO, 2010, p. 45).

A despeito das diversas tentativas de conceituação a partir dos pressupostos vigotskianos, Toassa (2009) ressalta que os termos russos equivalentes à emoção,

sentimento e afeto surgem em diferentes momentos da obra vigotskiana; indubitavelmente, a emoção é o mais frequente, tendo sido inclusive intencionalmente escolhido como título da obra de Vigotski (2004b) destinada especificamente a essa temática. Entretanto, para além de uma questão meramente gramatical, o uso dos termos emoção, sentimento e afeto por Vigotski pode denotar um aspecto essencial às emoções:

Vigotski (1925/2001b) não apontava que as emoções, no seu aspecto vivencial, são impalpáveis, vagas? Nada mais lógico, pois, do que a diversidade de expressões, através das línguas e no interior delas, que são utilizadas para denominar como nos sentimos, ou nos emocionamos, ou que afetos temos. No seu devido contexto, se nos preocuparmos em defini-los, todos podem ser lidos vigotskianamente. (TOASSA, 2009, p. 284).

Recentemente, pesquisadores brasileiros que compõem o grupo de estudos Círculo Vigotskiano (2020) realizaram a tradução do manuscrito vigotskiano *Base biológica do afeto* (VIGOTSKI, 2020), no qual identificaram o uso dos termos emoção, sentimento e afeto. Acerca da presença desses termos no texto original em russo de Vigotski (2020), os autores observam:

Não há, nesse texto, clara distinção entre "emoção", "afeto" e "sentimento". Exceto no quarto parágrafo, quando o autor diz: "no campo dos afetos, ou seja, das emoções turbulentas, intensas, bruscamente expressas, relacionadas frequentemente com interesses vitais do indivíduo". E no décimo segundo: "um afeto, ou seja, uma emoção intensa e arrebatada". O que nos dá a entender que, se há emoções mais turbulentas e intensas que se denomina "afetos", pode haver aquelas menos intensas e arrebatadas, quiçá denominadas "sentimentos". Mas isso não está categoricamente definido. Para todas as vezes em que, na fonte russa, aparecem os termos "эмоция" [emotsiia], "аффект" [affekt] e "чувство" [tchuvstvo], aqui são rigorosamente traduzidos, respectivamente, por "emoção", "afeto" e "sentimento". (VIGOTSKI, 2000, p. 162-163).

A análise semântica dos termos utilizados por Vigotski (2020) leva o Círculo Vigotskiano (2020) a afirmar que, no texto em questão, a intensidade configuraria um critério de distinção entre sentimentos (emoções brandas) e afetos (emoções intensas). Entretanto, como ressaltam os autores, trata-se de uma inferência a partir de um texto de Vigotski (2020), que não pode ser generalizada para toda a produção vigotskiana.

A discussão acerca dos conceitos de emoção, sentimento e afeto no contexto da Psicologia Histórico-Cultural ainda é um campo que carece maior aprofundamento. Para os fins desta tese, privilegiamos o uso do termo "emoção",

amplamente empregado por Vigotski ao longo de suas obras. Apesar da indistinção entre os termos “emoção”, “sentimento” e “afeto”, frisamos que a originalidade da contribuição vigotskiana reside na compreensão de que a emoção não constitui um apêndice ao psiquismo, a ser controlado ou simplesmente ignorado. Acreditamos que a questão central reside, para além da problematização conceitual, na compreensão das emoções no contexto das funções psicológicas superiores, e é a esse aspecto que dirigimos nossa atenção – à indissociabilidade interfuncional entre emoções, pensamentos, necessidades, vontades e atitudes de cada sujeito concreto. O caminho é apontado por Vigotski (2004b):

[...] existe outro meio de conhecer a vida psíquica; um meio cuja missão não é a descrição, a explicação nem a elucidação do nexa causal, mas a reconstrução, o reestabelecimento, a reconstituição do concreto da vivência. [...] No fundo, o conhecimento científico não é capaz de adicionar nada novo àquilo que se revela diretamente na própria vivência. (VIGOTSKI, 2004b, p. 241, tradução nossa)⁴⁴.

Portanto, para Vigotski (2004b), o único modo de compreender o papel das emoções no psiquismo é admitindo seu desenvolvimento dinâmico no contexto particular e concreto das vivências humanas.

2.4 UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA: A QUESTÃO DA VIVÊNCIA (PEREZHIVANIE)

A unicidade dialética entre os aspectos afetivos e cognitivos que se expressam ao longo do desenvolvimento humano também foi abordada por Vigotski (1994, 2010). Ao problematizar o desenvolvimento infantil, o autor enfatiza a importância do meio social. Para Vigotski (1994, 2010) esse contexto não é apenas um cenário, um figurante passivo, mas um fator essencial, dinâmico e ativo, que determina e promove o desenvolvimento.

Vigotski (1994, 2010) ressalta que ao longo do desenvolvimento não apenas a criança se modifica, mas também o ambiente. O fundamental, entretanto, não é analisar esses elementos isoladamente, mas sim buscar os nexos dinâmicos entre

⁴⁴ No original: “[...] existe otro medio de conocer la vida psíquica; un medio cuya misión no es ni la descripción ni la explicación ni la elucidación del nexa causal, sino la reconstrucción, el restablecimiento, la reconstitución de lo concreto de la vivencia. [...] En el fondo, el conocimiento científico no es capaz de añadir nada nuevo a lo que se revela directamente en la propia vivencia” (VIGOTSKI, 2004b, p. 241).

eles; por isso, “deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, [...] mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 682).

A análise das relações entre o meio e o desenvolvimento psicológico de cada pessoa evidencia as diferenças de percepção e de reação frente às diversas situações experienciadas na vida cotidiana. Especialmente em momentos de conflito e crise, é possível perceber que mesmo pessoas com um contexto social muito próximo podem configurar distintos sentidos para esses momentos, o que por sua vez altera o modo como cada pessoa é capaz de lidar com essas situações⁴⁵. O autor ilustra a discussão apresentando o caso de três irmãos que, frente à situação de maus tratos físicos e psicológicos por parte da mãe, apresentam reações bastante distintas. Embora a situação seja a mesma para as três crianças, Vigotski (1994, 2010, 2018b) indica que a diferença de idade entre elas resulta em distintos níveis de compreensão da realidade, e essa consciência da situação – ou seja, a relação que cada criança estabelece com o evento concreto – é o elemento que altera a forma como sentem, interpretam e agem frente ao evento crítico.

O aspecto fundamental que caracteriza a implicação dos eventos vividos e o impacto particular desses eventos sobre o desenvolvimento de cada pessoa é a *perezhivanie*. O termo, de difícil transposição para a língua portuguesa, diz respeito à experiência emocional vivenciada por cada sujeito; embora não haja consenso entre os teóricos, pode ser traduzido como vivência (GONZÁLEZ REY, 2000; PRESTES, 2010; TOASSA, 2009).

Vigotski (1994, 2010, 2018b) define a *perezhivanie* como o elemento que integra a consciência pessoal do que é experienciado e o fenômeno externo. Retomando o exemplo dos três irmãos, o autor ilustra:

De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 683-684).

⁴⁵ Essa questão é discutida em *The problem of the environment*, palestra na qual Vigotski (1994, 2010, 2018b) discute a questão entre hereditariedade e a influência do meio, ressaltando a importância das condições sociais sobre o desenvolvimento psicológico mesmo em casos nos quais as características biológicas são muito semelhantes.

A vivência não é uma experiência exclusivamente emocional, mas envolve um nexo complexo de vários processos psicológicos e características individuais que inclui emoções, processos cognitivos, memória e volição (VERESOV, 2019). Embora a tradição ocidental tenda a considerá-la como um fenômeno exclusivamente emocional, Vigotski (2010, 2018b) apresenta um conceito mais abrangente para definir a *perezhivanie* no desenvolvimento da criança, definindo que ela expressa o “nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido” (VIGOTSKI, 2018b, p. 80) aos eventos que ocorrem no meio. Portanto, a *perezhivanie* é uma manifestação da subjetividade que não se restringe à atitude emocional, mas envolve componentes de representação, interpretação subjetiva e a consciência da pessoa em relação a certos eventos em seu ambiente social (VERESOV, 2019), expressando “de que forma ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018b, p. 77-78).

Vigotski (2004c) define a “própria consciência ou tomada de consciência de nossos atos e estados” (p. 14) como a “capacidade não apenas de pensar, mas também de se dar conta da base do pensamento” (p. 124). Desse modo, a tomada de consciência refere-se às vivências subjetivas particulares e também ao meio, ultrapassando o pensamento ou a percepção; trata-se, portanto, de “uma relação de compreensão ou conhecimento” (TOASSA, 2006, p. 72)⁴⁶.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o elemento central do processo de tomada de consciência é a atribuição de sentido e a aquisição de conceitos sobre os próprios afetos (TOASSA; SOUZA, 2010). Tributário a Spinoza, o conceito vigotskiano de tomada de consciência enfatiza também a transformação dos afetos em potência de ação, em sua constante dinâmica com as demais funções psicológicas superiores:

[...] como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. (VIGOTSKI, 2004c, p. 126-127).

⁴⁶ É interessante observar as distintas acepções do conceito de tomada de consciência em Vigotski – como em *Pensamento e linguagem*, obra na qual o autor argumenta que “a tomada de consciência se baseia na generalização dos processos psíquicos, que redundam em sua apreensão” (VIGOTSKI, 2001a, p. 290). Para uma discussão aprofundada do conceito dessa questão, cf. Toassa (2006).

Percebe-se, portanto, a conexão das emoções com a tomada de consciência de si mesmo e também com a consciência da própria realidade (VIGOTSKI, 2004c). Como exemplifica o autor: “meu desprezo por outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão dela. E é nessa complicada síntese que transcorre nossa vida” (VIGOTSKI, 2004c, p. 127).

Para Vigotski (2004c), tomar consciência de si mesmo é um processo eminentemente social, já que “temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós” (p. 82). Nesse sentido, a tomada de consciência das vivências pelo sujeito psicológico é um processo no qual a linguagem adquire importância central (TOASSA; SOUZA, 2010): “a generalização das vivências na linguagem é central para a tomada de consciência, ou seja, o fato de se tornarem objeto da linguagem é um aspecto novo emergente no desenvolvimento, e que exerce uma transformação significativa nas relações sociais” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 770).

A compreensão da consciência vincula-se não a uma realidade pessoal interna, isolada do meio, mas como um elemento diretamente afetado pelas interações sociais. Tal conceito encontra suas raízes nos pressupostos marxistas.

A teoria da consciência social de Marx é incomum, pois baseia a consciência completamente nas condições sociais. As condições sociais são a chave para todos os aspectos da consciência social. Eles são a origem da consciência social, sua razão de ser, sua necessidade, sua função, seus mecanismos de operação, seu telos, dinâmica, formação, organização / estrutura, seu estímulo e sistema de suporte. As condições sociais explicam todas as formas de consciência. Eles explicam o que percebemos e fazemos, bem como o que percebemos errado e os mal-entendidos. (RATNER, 2017, p. 33-34, tradução nossa)⁴⁷.

Assim como a consciência, o conceito de vivência também assume um caráter social – esclarecendo que o meio é percebido e significado diferentemente por cada pessoa, a partir de seus elementos pessoais (sua constituição subjetiva em seu meio, suas características psicológicas) e sociais (as experiências anteriores, os

⁴⁷ No original: “Marx’s theory of social consciousness is unusual in that it rests consciousness completely upon social conditions. Social conditions are the key to all aspects of social consciousness. They are the origin of social consciousness, its *raison d’être*, its necessity, its function, its operating mechanisms, its telos, dynamics, formation, organization/structure, its stimulus and support system. Social conditions explain all forms of consciousness. They explain what we perceive and do as well as what we misperceive and misunderstand” (RATNER, 2017, p. 33-34).

modos culturais aprendidos, etc.). Por isso, a vivência integra elementos sociais e individuais, configurando uma unidade de análise que permite compreender a consciência humana.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, **por outro lado, está representado como eu vivencio isso**, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, **na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.** (VIGOTSKI, 2010, p. 686, grifo do autor).

Pode-se compreender que “o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico” (VIGOTSKI, 2010, p. 691). O meio constitui um fator essencial com o qual o sujeito estabelece relações dialéticas dinâmicas. O elemento social deixa de ser secundário para assumir um papel fundamental; desloca-se, assim, de cenário para a importante função de fonte promotora do desenvolvimento.

Isso, conseqüentemente, denota que o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 695).

A compreensão do papel do meio sobre o desenvolvimento humano conduz novamente à questão da vivência, pois é por meio dela que cada pessoa pode se apropriar dos elementos sociais, ressignificando-os. Nesse sentido, “a vivência representa a unidade de elementos internos e externos, expressos no amálgama de aspectos afetivos e cognitivos, que revelam a forma como cada pessoa afeta e é afetada por sua própria realidade” (FARIA, 2018, p. 19).

Sob a compreensão de Vigotski (1994, 2010), a influência do meio sobre cada pessoa varia conforme as relações que ela estabelece com esse meio – ou seja, suas vivências. A vivência é, portanto, o prisma por meio do qual cada pessoa

refrata a realidade (ou seja, compreende-a de modo particular, à luz dos elementos culturais e históricos que configuram sua subjetividade e sua existência concreta).

A analogia do prisma utilizada por Vigotski (1994, 2010) para compreender como a vivência permite a apreensão e a significação singular do meio social se opõe à concepção psicológica tradicional. O autor propõe, ao invés do modelo de um espelho (que simplesmente reflete, ou seja, oferece uma reprodução fiel da imagem original), a figura de um prisma, que refrata a realidade (isto é, permite uma apreensão qualitativamente nova, uma transformação da imagem) concretizada por meio da vivência (*perezhivanie*). Desse modo, a metáfora do prisma revela as relações dialéticas entre o meio e o indivíduo, indicando como o mesmo ambiente social afeta de modos particulares as trajetórias singulares de desenvolvimento de diferentes indivíduos (VERESOV, 2017a).

De acordo com os pressupostos histórico-culturais, portanto, o conceito de vivência enfatiza a indissociabilidade dialética entre social e individual, entre afeto e cognição; “as vivências constituem a compreensão de mundo – que, em Vigotski, sempre é a integração entre pensar e sentir, entre agir e ser afetado, evidenciando sua concepção monista da realidade” (FARIA, 2018, p. 19).

2.5 CONSIDERAÇÕES

A questão das emoções perpassa toda a obra vigotskiana, seja como centro da reflexão ou como tema tangencial às discussões. De acordo com o autor, as emoções expressam significações fundamentais ao desenvolvimento da personalidade que são partilhadas culturalmente, conduzindo ao desenvolvimento e à autorregulação emocional. Não há um modo único ou universal de expressar as emoções, que em cada contexto cultural constituem novos sentidos (BROSSARD, 2012; FLEER; GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017). Por isso, é necessário reconhecer a contribuição dos elementos culturais enquanto produções simbólicas que imprimem sua marca sobre a expressão emocional de cada sujeito social.

Embora Vigotski (1994, 1996, 2004b, 2010, 2020) não tenha definido os conceitos de emoção e sentimento, a preocupação com a questão dos afetos e das emoções permeia toda a sua obra. Diversos autores soviéticos contemporâneos a Vigotski, como Bozhovich (2009), Blagonadezhina (1960), Leontiev (1978) e Rubinstein (1973), bem como de pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural

ocidentais contemporâneos, como Ratner (1989, 1995), Sawaia (2000), Leite (2005), Toassa (2009), Magiolino (2010) e Clot (2010b), têm se dedicado a essa questão. Concordamos com esses autores que, de modo geral, relacionam a emoção aos componentes gerais de caráter instintual e fisiológico da espécie e vinculam o sentimento à expressão emocional atrelada ao desenvolvimento histórico e cultural do homem.

Em consonância com Vigotski (2004a), compreendemos que as emoções adquirem sua especificidade devido ao desenvolvimento sociocultural e histórico do homem. Assim, seja de modo concreto e objetivo ou em caráter de vivência subjetiva, as emoções constituem processos dinâmicos que continuamente se desenvolvem e se transformam, tal como as demais funções psicológicas superiores.

Vigotski (2004b, 2017c) outorga um novo lugar às emoções humanas. A experiência emocional de cada pessoa permite uma apreensão qualitativamente nova da realidade – uma ressignificação do social no individual que se realiza, de modo único e particular, por meio de cada vivência. Assim, retirando-as do exílio e abandono de uma “tribo agonizante” e do confinamento de “um estado dentro de outro estado”, o autor estabelece o lugar da emoção na personalidade como elemento central no desenvolvimento psicológico humano. Aliada indissociavelmente às demais funções psicológicas, a emoção assume importância essencial na constituição da personalidade e na construção da vida psíquica de cada indivíduo, afetando dialeticamente suas relações e interações em seu meio social. Assim, a emoção configura um elemento dinâmico da personalidade humana, que atua como um “multiplicador de vitalidade com destinos imprevisíveis” (CLOT, 2017b, p. 169), possibilitando novas formas de sentir o – e sentir-se no – mundo.

Vigotski (2004b, 2017c) ressalta que a possibilidade de desenvolvimento emocional e sua historicidade são elementos fundamentais para compreender o papel das emoções no processo de desenvolvimento da vida humana. Considerando que “no desenvolvimento da vida emocional, a migração sistemática, a mudança de lugar da função psíquica no sistema determina também seu significado em todo o processo de desenvolvimento da vida emocional” (VIGOTSKI, 1999a, p. 106), o autor propõe uma abordagem materialista capaz de explicar a gênese e a função das emoções em sua interfuncionalidade com os demais processos psicológicos que constituem a vida psíquica (BROSSARD, 2012).

Desse modo, para compreender como emoções afetam/são afetadas (n)as relações concretas que cada indivíduo estabelece em seu cotidiano, faz-se essencial considerar a atividade de trabalho, por meio da qual o homem transforma seu meio conforme seus interesses, vontades e necessidades. Trata-se, portanto, de compreender as emoções no contexto situado no qual se produzem e revelam – o que inevitavelmente conduz à análise do trabalho humano e aos sentidos atribuídos a essa atividade.

3 OS SENTIDOS DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL PARA O OFÍCIO

A tradição vygotskyana acha-se completamente vinculada com a elaboração de uma teoria da consciência, unindo, na atividade, o pensamento, a linguagem e as emoções [...]. (CLOT, 2007a, p. 24).

Avançando na compreensão das emoções docentes no contexto situado de sua prática – em especial nos contextos escolares inclusivos, prosseguimos nossas reflexões tendo em vista compreender o cenário em que se desenvolve o trabalho docente. Desse modo, em consonância com nossa fundamentação histórico-cultural, este capítulo aborda a questão do trabalho sob a perspectiva da Clínica da Atividade. Para esse fim foi realizada uma revisão teórica, por meio da qual o conceito de trabalho foi retomado em diversas produções de Yves Clot (2001, 2006, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2015, 2017a, 2017b; CLOT; FAITA, 2000; CLOT; KOSTULSKI, 2011; CLOT; LEPLAT, 2005; CLOT et al, 2006).

Desenvolvida pelo psicólogo francês Yves Clot há cerca de 20 anos, a Clínica da Atividade é uma metodologia de análise, compreensão e transformação das situações de trabalho. Fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski, a Clínica da Atividade compreende que o trabalho exerce uma função psicológica específica sobre os sujeitos que o realizam e “propõe meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo” (CLOT, 2017b, p. 18).

Transpondo as visões tradicionais da ergonomia e da psicologia do trabalho, nas quais o trabalhador é analisado e orientado por um especialista, na Clínica da Atividade ele assume o protagonismo de sua atividade. Com foco nas situações reais de trabalho e de vida, busca-se não apenas conhecer o ofício, mas também – e principalmente – que o próprio trabalhador intervenha e transforme sua situação de trabalho. O caráter eminentemente ativo da Clínica da Atividade deixa evidente a ideia central de que “não há psicologia do trabalho sem transformação da situação de trabalho” (CLOT et al., 2006, p. 101).

3.1 A CLÍNICA DA ATIVIDADE

A Clínica da Atividade tem como objeto de estudo a atividade nas situações de trabalho. Vinculada à concepção vigotskiana de indissociabilidade entre pensamento, linguagem e emoções (CLOT, 2007a), ressalta a dimensão social que permeia toda a atividade humana, tal como postula Vigotski (2017a) em sua lei geral do desenvolvimento:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2017a, p. 57-58).

A Clínica da Atividade compartilha a compreensão histórico-cultural de que o pensamento só se torna individual a partir de sua apropriação social. Por isso, para o desenvolvimento humano, é necessário a interação social, a dialogia, a troca com o coletivo.

A ênfase da Clínica da Atividade sobre a compreensão e a transformação dos processos de trabalho evidencia um dos pressupostos centrais da Psicologia Histórico-Cultural, advindo da teoria marxista: o papel do trabalho enquanto elemento que permite o desenvolvimento sociocultural do homem e efetiva sua humanização. É por meio de sua ação intencional sobre o meio que o homem consegue transformá-lo conforme suas necessidades; “nessa perspectiva, o trabalho não é fim em si mesmo. Sendo mediação para atingir um fim, assume seu caráter ontológico, de constituição do ser humano e, portanto, é compreendido sob forma exclusivamente humana” (MORETTI; ASPAHR; RIGON, 2011, p. 479).

A Clínica da Atividade parte do conceito de atividade proposto por Leontiev (1960, 1978) fundamentado nos postulados vigotskianos.

Destacamos [...] a ideia original de Vygotsky [...] dos princípios dialéticos da unidade da atividade externa/interna da psique e o focar do psíquico como produto essencialmente social. Entretanto, Vygotsky [...] acabou por concentrar-se em seus estudos nas relações entre pensamento e linguagem. Ainda assim, como atesta o próprio Leontiev (1978a), suas contribuições constituem o estopim inicial ao pensar sobre a teoria da atividade, devendo essa ser considerada como continuação dos estudos do mesmo, fato que afasta qualquer ideia de independência intelectual do conceito de atividade para com as ideias do fundador da tríada. (PICOLLO, 2012, p. 284).

A atividade é uma categoria importante para a Psicologia Histórico-Cultural. Com fundamentação marxista, o conceito enfatiza que “o que os homens são é determinado por sua atividade, que está condicionada pelo nível já alcançado no desenvolvimento de seus meios e formas de organização” (LEONTIEV, 1978, p. 27, tradução nossa)⁴⁸. Assim, a compreensão vigotskiana da atividade segue o conceito marxista de trabalho e enfatiza a mediação por meio de ferramentas como um diferencial tipicamente humano:

Vigotski, por seu turno, entendia que a atividade não era simplesmente uma resposta ou reflexo, mas implicava um componente de transformação do meio através de instrumentos. [...] Dessa forma, o homem se relaciona com a realidade que o cerca através do conhecimento construído pelas gerações que o precederam, isto é, mediado pelos instrumentos materiais e simbólicos presentes na cultura. (SANTA; BARONI, 2014, p. 11).

O conceito de atividade fundamenta-se nas relações transformadoras que o homem estabelece por meio da mediação sociocultural. Desse modo, mesmo que realizada individualmente, a atividade expressa a existência de vínculos sociais (RIVERO, 2018).

A atividade terá sempre um caráter social, visto que o vínculo com o outro está presente, mesmo que não esteja fisicamente presente; por exemplo, quando um livro é lido ou uma equipe é operada, se estabelece uma espécie de vínculo com o autor ou produtor, conforme o caso, e com todo o patrimônio cultural que o antecede originado por milhares de pessoas, que se expressa no objeto. Vygotsky especificou que ver o social como coletivo é uma ideia ingênua porque o social está presente mesmo quando um indivíduo está sozinho com suas experiências pessoais. Para Vygotsky, o homem está sempre permeado pelo social. (RIVERO, 2018, p. 27, tradução nossa)⁴⁹.

⁴⁸ No original: «[...] lo que los hombres son está determinado por su actividad, la que está condicionada por el nivel ya alcanzado en el desarrollo de sus medios y formas de organización” (LEONTIEV, 1978, p. 27).

⁴⁹ No original: “La actividad siempre tendrá carácter social, pues está presente el vínculo con el otro, aunque no esté físicamente presente; por ejemplo, cuando se lee un libro o se acciona un equipo, se establece un tipo de vínculo con el autor o el productor, según sea el caso, y con toda la herencia cultural que lo antecede originada por miles de personas, que está expresada en el objeto. Vygotsky precisaba que ver lo social como lo colectivo es una idea ingenua porque lo

Nesse mesmo sentido, para Leontiev (1978), a atividade constitui um sistema próprio, cujo desenvolvimento dinâmico se deve às constantes interações dialéticas com seu meio:

[...] o homem encontra na sociedade não apenas condições externas às quais deve acomodar sua atividade, mas essas mesmas condições sociais carregam os motivos e fins de sua atividade, seus procedimentos e meios; em uma palavra, [...] a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam. (LEONTIEV, 1978, p. 77, tradução nossa)⁵⁰.

A partir desses pressupostos e considerando o desenvolvimento sociocultural e a forma como ele afeta e promove o desenvolvimento pessoal, a Clínica da Atividade defende que um grupo não é somente um conjunto de indivíduos, “mas uma comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento cognitivo coletivo” (CLOT, 2007a, p. 38). Trata-se de uma dinâmica constante por meio da qual dialeticamente transformamos o meio, ao mesmo tempo em que somos por ele transformados; evidencia-se, assim, que as situações sociais e profissionais são o produto de construções culturais e evoluções históricas do sujeito em sociedade (LITIM, 2012; MAYEN, 2012).

A Clínica da Atividade reconhece a contribuição da Teoria da Atividade, reiterando a compreensão da atividade enquanto processo orientado para determinada finalidade⁵¹ como um produto da vida social, como proposto por Leontiev (1960, 1978). Para esse autor, o pensamento e a consciência são determinados pela existência real e concreta dos homens, como resultado do desenvolvimento de um sistema de reações objetivas (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, a atividade pode ser compreendida como “a mediação concretizada face à realidade externa, representando o principal nexos de nosso enraizamento ao mundo” (PICOLLO, 2012, p. 285). Evidencia-se, assim, o caráter social da relação entre a atividade e a consciência humana: “é a análise da atividade

social está presente aun cuando un individuo esté solo con sus vivencias personales. Para Vygotsky el hombre siempre está impregnado de lo social” (RIVERO, 2018, p. 27).

⁵⁰ No original: “[...] *el hombre encuentra en la sociedad no sólo condiciones externas a las que debe acomodar su actividad, sino que esas mismas condiciones sociales conllevan los motivos y fines de su actividad, sus procedimientos y medios; en una palabra, [...] la sociedad produce la actividad de los individuos que la forman*” (LEONTIEV, 1978, p. 77).

⁵¹ Leontiev (1983) define a atividade como um processo estimulado e orientado por um motivo, o qual objetiva certa necessidade; desse modo, o autor relaciona, as atividades aos seus motivos. Assim “a atividade, portanto, é como o sujeito se coloca em interação com o mundo circundante, impulsionado por uma necessidade, um motivo, não podendo existir sem ele, porquanto é seu objeto” (MACHADO; MACHADO, 2018, p. 155).

que constitui o ponto decisivo e o principal método de conhecimento científico da reflexão psíquica, da consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 28, tradução nossa)⁵².

Para compreender o panorama conceitual e epistemológico da Clínica da Atividade, faz-se importante, definir e estabelecer as diferenças entre a Psicologia Histórico-Cultural ou Teoria Histórico-Cultural (no inglês *Cultural-Historical Theory*, CHT), a Teoria da Atividade e a Teoria Histórico-Cultural da Atividade (no inglês *Cultural-Historical Activity Theory*, CHAT).

A Teoria Histórico-Cultural foi inicialmente desenvolvida por Vigotski, Luria e Leontiev; posteriormente, na década de 1930, Leontiev começou a desenvolver a Teoria da Atividade, como uma alternativa de oposição a Vigotski (TOFFANELLI; FRANCO, 2020). Mais recentemente, na década de 1990, surgiu a Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

Por definição, a Teoria Histórico-Cultural é “uma metateoria geral (estrutura teórica) do desenvolvimento humano introduzida pelo psicólogo russo/soviético Lev Vygotsky que afetou fortemente o progresso da psicologia do desenvolvimento e da educação” (PODOLSKIY, 2012b, p. 879, tradução nossa)⁵³. A proposta vigotskiana de mediação cultural de ações costuma ser expressa pela tríade composta por sujeito, objeto e artefato mediador (ENGESTRÖM, 2009, 2013). Esta tem sido considerada por diversos autores como a primeira geração dos teóricos da atividade (ENGESTRÖM, 2009, 2013; KLEN-ALVES, 2021; PICCOLO, 2012; TOFFANELLI; FRANCO, 2020).

A segunda geração centra-se no trabalho desenvolvido por Leontiev em modelo que distingue três níveis: atividade, ação e operação (KLEN-ALVES, 2021; PODOLSKIY, 2012a). Fundamentada no escopo analítico do materialismo histórico, a Teoria da Atividade destaca a importância da atividade humana e sua natureza mediada por ferramentas como resultado da capacidade humana de atuar ativamente sobre o meio e desenvolver-se (KLEN-ALVES, 2021; PICCOLO, 2012; PODOLSKIY, 2012a).

A perspectiva de Leontiev enfatiza a compreensão da sociedade como “uma entidade que se move por si mesma, carrega contradições internas e medeia todos

⁵² No original: “Es el análisis de la actividad lo que constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia” (LEONTIEV, 1978, p. 28).

⁵³ No original: “[...] is a general metatheory (theoretical framework) of human development introduced by Russian/Soviet psychologist Lev Vygotsky that strongly affected the further progress of developmental and educational psychology” (PODOLSKIY, 2012b, p. 879).

os aspectos centrais da teoria da atividade cultural” (ROTH, 2014, p. 18, tradução nossa)⁵⁴. Para o autor, “a atividade é um sistema relativamente durável no qual a divisão do trabalho separa diferentes ações orientadas a objetivos e as combina para servir a um objeto coletivo (ENGESTRÖM; SANNINO, 2021, p. 5, tradução nossa)⁵⁵. De modo sintético, a Teoria da Atividade pode ser compreendida inicialmente a partir das seguintes noções:

Para Leontiev, toda atividade humana invariavelmente possui sua gênese, sua origem, em um motivo. Por motivo o autor denomina a união entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente (material e/ou ideal) capaz de satisfazer a necessidade posta. A estrutura da atividade conta com um conjunto de ações encadeadas e articuladas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade e que visam a responder a finalidades específicas; as finalidades, por sua vez, não coincidem com o motivo gerador da atividade, mas podem estar em consonância ou dissonância em relação a ele. Cada ação possui sua dimensão operacional uma vez que se concretiza por meio de um conjunto de operações. (SANTOS; ASBARHR, 2020, p. 10-11).

De acordo com a Teoria da Atividade, a ação é orientada mediatamente pelos motivos e faz parte do conjunto mais amplo da atividade (PICCOLO, 2012). A orientação da atividade é um diferencial da compreensão de Leontiev; “assim, os seres humanos são vistos como situados em uma perspectiva de vida coletiva, na qual são movidos por propósitos que vão além de um determinado objetivo” SANNINO; DANIELS; GUTIÉRREZ, 2009, p. 3, tradução nossa)⁵⁶. Percebe-se, portanto, que Leontiev compreende a atividade não apenas como uma noção teórica geral ou abstrata, mas como um conceito que revela a unidade básica da vida humana histórica e concreta (SANNINO; DANIELS; GUTIÉRREZ, 2009; SANTOS; ASBAHR, 2020).

No contexto específico da Clínica da Atividade, é importante reconhecer que a compreensão da transformação da atividade coletiva em atividade individual e dos conflitos que ocorrem durante esse desenvolvimento remonta também à Teoria da Atividade:

⁵⁴ No original: “[...] the entity that is self-moving, bears inner contradictions, and mediates every aspect central to cultural activity theory” (ROTH, 2014, p. 18).

⁵⁵ No original: “Activity is a relatively durable system in which the division of labour separates different goal-oriented actions and combines them to serve a collective object” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2021, p. 5).

⁵⁶ No original: “Thus, human beings are seen as situated in a collective life perspective, in which they are driven by purposes that lie beyond a particular goal” (SANNINO; DANIELS; GUTIÉRREZ, 2009, p. 3).

A partir da relação entre sentido e significado (Leont'ev, 1978), podemos dizer que é a atividade que se concretiza na tarefa, e não a tarefa que se manifesta na atividade. A atividade não está potencialmente contida na tarefa. A atividade é gerada pelo contato prático com objetos concretos que a solicitam, resistem, desviam, modificam ou enriquecem. (CLOT, 2009, p. 297, tradução nossa)⁵⁷.

Desse modo, sob os referenciais da Teoria da Atividade, compreende-se que a prática não é um produto direto das condições externas, tampouco a atividade psicológica é a reprodução interna dessas condições (CLOT, 2009). Mais do que isso, “a atividade – prática e psicológica – é sempre um local de investimentos vitais: transforma os objetos do mundo em meios de vida” (CLOT, 2009, p. 297, tradução nossa)⁵⁸.

A terceira geração dos teóricos da atividade tem como principal expoente as contribuições de Engeström (2013) para a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, emergindo como uma compreensão sociocultural da atividade, cuja centralidade reside nas ações mediadas (VERESOV, 2020). Revisitando o modelo vigotskiano e a obra de Leontiev, Engeström (2013) propõe uma visão expandida da Teoria da Atividade, cujos principais elementos são os conceitos de: sujeito; artefatos mediadores (instrumentos e sinais); objeto (sentido, significado; e resultado); divisão do trabalho; comunidade; e regras (ENGESTRÖM, 2013).

É possível tecer aproximações à Clínica da Atividade, pois “a posição dada por Engeström à ação transformadora no local de trabalho o aproxima muito da escola francófona de análise do trabalho e da atividade” (CLOT, 2009, p. 286, tradução nossa)⁵⁹. Nesse sentido, a ênfase da terceira geração dos teóricos da atividade sobre a dimensão coletiva da atividade humana aproxima ambas as abordagens.

⁵⁷ No original: “Drawing on the relation between sense and meaning (Leont'ev, 1978), we can say that it is the activity that is concretized in the task, rather than the task being manifested in the activity. Activity is in no way potentially contained in the task. Activity is generated by practical contact with concrete objects that solicit, resist, deviate from, modify, or enrich it” (CLOT, 2009, p. 297).

⁵⁸ No original: “The activity – practical and psychological – is always a site of vital investments: It transforms the objects of the world into means for living” (CLOT, 2009, p. 297).

⁵⁹ No original: “The position given by Engeström to transformative action in the workplace brings him very close to the French-speaking school of analysis of work and activity” (CLOT, 2009, p. 286).

Embora Engeström tenha insistido principalmente no coletivo como cooperação entre sujeitos, na atividade social e colaborativa, acredito que minha própria ênfase como psicólogo na função psicológica do social na atividade individual não contrasta com sua preocupação principal, que compartilho profundamente: reabilitar as dimensões coletivas da atividade humana. O sistema de atividades coletivas em torno dos objetos do mundo existe de duas formas: entre os sujeitos e dentro de cada um deles. (CLOT, 2009, p. 291, tradução nossa)⁶⁰.

Alguns autores apontam a existência de uma quarta geração dos teóricos da atividade, apoiada sobretudo nas obras de Spinuzzi (2020) e Stetsenko (2017), cujo principal desafio é uma profunda e radical transformação nos objetos da atividade humana (KLEN-ALVES, 2021). A quarta geração, também denominada de “escola finlandesa”, caracteriza-se pela ênfase no caráter da atividade orientado a objetos e voltado à contradição; inclui a teoria da aprendizagem expansiva e estudos de agência transformadora por meio da dupla estimulação (ENGESTRÖM; SANNINO, 2021). Desse modo, “a quarta geração da teoria da atividade se concentra nos múltiplos ciclos de aprendizagem expansiva envolvidos dentro e através das atividades envolvidas, sua dinâmica relativamente independente e sua interdependência” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2021, p. 15, tradução nossa)⁶¹.

Tendo sido desenvolvidas a partir dos postulados iniciais de Vigotski, as diferentes gerações de teóricos da atividade apresentam similaridades conceituais:

As quatro gerações compartilham certas ideias fundamentais. Todas percebem que o trabalho precisa ser analisado como uma prática orientada a objetos, mediada por instrumentos e que se modifica por suas contradições inerentes. O trabalho deve ser entendido em seu constante desenvolvimento e transformações, tornando a aprendizagem um aspecto central do trabalho. [...] As quatro gerações concordam que as intervenções formativas voltadas para a descoberta de novas possibilidades e potencialidades são a forma mais adequada de estudar o trabalho. (ENGESTRÖM; SANNINO, 2021, p. 5-6, tradução nossa)⁶².

⁶⁰ No original: “*Although Engeström has mainly insisted on the collective as cooperation between subjects, on social and collaborative activity, I believe that my own emphasis as a psychologist on the psychological function of the social in individual activity does not contrast with his main concern, which I deeply share: rehabilitating the collective dimensions of human activity. The system of collective activities around the objects of the world exists in two forms: between the subjects and within each of them*” (CLOT, 2009, p. 291).

⁶¹ No original: “[...] *fourth-generation activity theory focuses on the multiple coalescing cycles of expansive learning involved within and across the activities involved, their relatively independent dynamics and their interdependency*” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2021, p. 15).

⁶² No original: “*The four generations share certain foundational ideas. All of them see that work needs to be analyzed as object-oriented practice, mediated by instruments, and changing through its inherent contradictions. Work is to be understood in its constant development and transformations, making learning a central aspect of work. [...] The four generations agree that formative interventions aimed at finding new possibilities and potentials are the most appropriate way to study work*” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2021, p. 5-6).

Entretanto, cabe destacar que “as similaridades são muito profundas, e as diferenças também são muito profundas” (TOFFANELLI; FRANCO, 2020, p. 3) entre as quatro gerações. A Psicologia Histórico-Cultural, abordagem adotada nesta tese, “não está focada em ações mediadas, mas em um ser humano que utiliza ou cria ferramentas culturais para reorganizar a situação social e superar os desafios existentes” (VERESOV, 2020, p. 186, tradução nossa)⁶³. Desse modo, a Teoria Histórico-Cultural não se dirige à atividade mediada, mas a uma atividade mediadora única: a criação e o uso de signos pelo homem (VERESOV, 2020).

[...] tanto a CHAT quanto a teoria histórico-cultural enfatizam a importância fundamental da mediação cultural no processo de desenvolvimento mental humano. A CHAT está focado principalmente em ações mediadas tendo isso como unidade analítica básica. A Teoria Histórico-Cultural encara a mediação como uma atividade mediadora (não mediada) de um ser humano e orienta os pesquisadores a estudar as transições de ações não mediadas para ações mediadas como uma mudança qualitativa de todo o sistema de funções psicológicas do indivíduo. (VERESOV, 2020, p. 187, tradução nossa)⁶⁴.

Nota-se, portanto, uma distinção fundamental entre o eixo central das quatro abordagens: para a Teoria Histórico-Cultural, as funções psicológicas superiores; para a Teoria da Atividade, o sistema de atividade humana; para a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, a atividade mediada; para a quarta geração, a modelagem de sistemas de atividade. Essa conceituação é importante para compreender como e por que a Clínica da Atividade, embora tenha partido inicialmente dos postulados de Leontiev e também considere como questão central a atividade, pavimenta sua fundamentação teórico-epistemológica na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Nas palavras do fundador da Clínica da Atividade:

Com efeito, a abordagem da atividade de trabalho aqui sustentada assume deliberadamente a filiação à escola russa de psicologia fundada por Vygotsky. Seu objeto é antes a atividade como tal do que o desenvolvimento das atividades do sujeito e os empecilhos a essas atividades. (CLOT, 2007a, p. 13)

⁶³ No original: “[...] is not focused on mediated actions, but on a human being who uses or creates cultural tools in order to reorganize the social situation and overcome existing challenges” (VERESOV, 2020, p. 186).

⁶⁴ No original: “[...] both CHAT and cultural-historical theory emphasise the fundamental importance of cultural mediation in the process of human mental development. CHAT is focused mostly on mediated actions taking this as a basic analytical unit. Cultural-Historical Theory looks at mediation as a mediating (not mediated) activity of a human being and orients researchers to study the transitions from non-mediated to mediated actions as a qualitative change of the whole system of psychological functions of the individual” (VERESOV, 2020, p. 187).

A partir da distinção entre os objetos da Teoria da Atividade e da Teoria Histórico-Cultural que anteriormente estabelecemos, a afirmação de Clot (2007a) evidencia seu interesse não sobre a atividade em si, enquanto objeto, mas ao **processo de desenvolvimento da atividade**, ou seja, às transformações que ela acarreta sobre o sujeito que a realiza, tal como postula Vigotski:

Vygotsky fala dos signos da língua, da escrita, dos mapas e dos planos como instrumentos psicológicos cuja vocação é realizar uma ação, a exemplo dos instrumentos técnicos. Contudo, ele de imediato acrescenta a essa ideia um corretivo essencial: o instrumento psicológico se diferencia fundamentalmente do instrumento técnico graças à direção de sua ação. Ele não provoca, ao menos em primeiro grau, uma mudança no objeto. Dirige-se ao psiquismo próprio do sujeito ou ao dos outros. Traduz em primeiro lugar uma atividade relativa a si mesmo ou aos outros, e não ao objeto [...]. (CLOT, 2007a, p. 87).

Esclarece-se, assim, que o foco da Clínica da Atividade não reside sobre a atividade ou sobre a mediação, mas sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem **em** atividade. Essa noção é fundamental para a compreensão do contexto conceitual sobre o qual se estrutura e desenvolve a proposta de Clot (2017a) enquanto “metodologia de ação para mudar o trabalho” (p. 18).

Desse modo, avançando a partir dos estudos sobre a atividade desenvolvidos por Leontiev (1960, 1978), a Clínica da Atividade de Clot (2007a) aproxima-se e se filia à compreensão histórico-cultural de Vigotski, concebendo a atividade como “a formação da subjetividade dos indivíduos a partir de seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em sua relação com a atividade” (MORETTI; ASPAHR; RIGON, 2011, p. 480). Sob essa perspectiva, a Clínica da Atividade defende a necessidade de uma análise psicológica do trabalho, que “é sempre análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio. Ela concerne àquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las” (CLOT, 2007a, p. 127).

A nomenclatura “Clínica da Atividade” unifica os termos “clínica” e “atividade”, indicando o vínculo a processos de saúde relacionado à abordagem psicológica clínica que se expressa no contexto do trabalho e se realiza na atividade humana. O termo “clínico” é utilizado não como adjetivo, mas como substantivo, descrevendo uma metodologia que não apenas promove o conhecimento das

situações de trabalho, mas sobretudo enfatiza a ação e a intervenção como meios de transformação do ofício (CLOT; LEPLAT, 2005). Advindo da prática médica, o conceito de clínica foi adotado pelo próprio Vigotski (2018b) em contraposição à concepção sintomatológica para enfatizar a necessidade de aprofundar a compreensão dos sintomas, passando “das manifestações externas ao estudo de processos que subjazem a elas e determinam o seu surgimento e a sua presença” (VIGOTSKI, 2018b, p. 49).

Ao ressaltar a indivisibilidade entre o concreto e o subjetivo, o vivido e o sentido, a Clínica da Atividade alerta que não se pode tratar da atividade sem abordar a subjetividade (CLOT et al., 2006). Desse modo, propõe uma clínica do trabalho “que visa a ação sobre o campo profissional e busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional” (CLOT et al., 2006, p. 101).

O elemento central da Clínica da Atividade – e que a diferencia de uma abordagem ergonomista ou da psicologia do trabalho tradicional – é a indissociabilidade entre subjetividade e atividade, que amalgama elementos do indivíduo em suas relações sociais. O coletivo é visto como recurso promotor do desenvolvimento pessoal e transformador das situações de trabalho. No trabalho, portanto, as dimensões coletivas e subjetivas se interpõem, se mesclam, se tornam indistinguíveis; é o coletivo que se expressa no indivíduo (CLOT et al., 2006).

A atividade de trabalho está intimamente relacionada ao desenvolvimento do sujeito, implicando-o subjetivamente em cada tarefa. Nesse sentido, a Clínica da Atividade busca compreender os nexos funcionais entre a mobilização subjetiva e o contexto real e concreto do trabalho; ou seja, como o trabalho afeta dinamicamente o trabalhador – e como o trabalhador imprime suas marcas sobre o trabalho que realiza. Compreendendo que a atividade se desenvolve e se transforma por meio das relações sociais, a Clínica da Atividade coloca a subjetividade no centro da ação, pois toda atividade sempre envolve mobilização subjetiva (CLOT et al., 2006), (re)criando novas formas de apropriação pessoal do coletivo social, relacionando atividade e subjetividade; portanto, “a atividade não é o contrário da subjetividade. [...] A subjetividade é uma atividade sobre a atividade” (CLOT, 2010a, p. 225).

Busca-se, assim, não somente uma teoria explicativa dos processos que envolvem e se realizam no trabalho, mas uma metodologia de compreensão desses processos na dinâmica em que eles ocorrem e sob a perspectiva dos próprios

envolvidos na situação. Com esse intuito, a Clínica da Atividade constitui uma metodologia ativa de transformação do trabalho, um recurso para que os protagonistas da ação interpretem e transformem a própria realidade (CLOT, 2017a; CLOT et al., 2006). Trata-se de mobilizar subjetivamente o trabalhador para ressignificar sua ação; e “isso é psicologia: o desenvolvimento do pensamento e da atividade dos trabalhadores por eles mesmos” (CLOT et al., 2006, p. 106).

A Clínica da Atividade não se propõe a prescrever ao trabalhador formas pelas quais ele poderia compreender ou valorar o próprio trabalho. É, antes, um dispositivo que promove a reflexão e o autoconhecimento com um intuito prático bem delineado: estimular o conhecimento para promover a transformação.

Como não podemos entender sem transformar, procuramos então transformar deliberadamente para compreender. O objeto e o propósito do entendimento saem modificados, desenvolvidos: não tentamos mais modelar uma atividade genérica, fazer a teoria com suas características essenciais e acidentais, mas desenvolvê-la para compreender as leis de desenvolvimento da experiência. (YVON; CLOT, 2004, p. 17, tradução nossa)⁶⁵.

Visando transformar para compreender – e não o contrário, como muitas metodologias tradicionais do trabalho propõem – a Clínica da Atividade estabelece um modelo interventivo que prioriza a agência de cada indivíduo considerando a dinamicidade indivisível entre cognição e afeto, pensamento e ação, trabalho e emoção. Nesse sentido, e concorde com a inspiração vigotskiana que a sustenta, a Clínica da Atividade pressupõe que “intervir é sustentar que a ação do falante está sempre no momento e que a afetividade e o intelecto são inseparáveis” (LITIM, 2012, p. 171, tradução nossa)⁶⁶.

3.2 O TRABALHO NA PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Intervir sobre o trabalho presume que o meio não é apenas um contexto dado, à parte do trabalhador, mas um ambiente construído ativamente no qual o

⁶⁵ No original: « *puisque on ne peut comprendre sans transformer, on cherche alors à transformer délibérément pour comprendre. L'objet et le but de la compréhension en sortent modifiés, développés : on ne cherche plus à modéliser une activité générique, à en faire la théorie avec ses caractéristiques essentielles et accidentelles, mais à la développer pour comprendre les lois du développement de l'expérience* » (YVON; CLOT, 2004, p. 17).

⁶⁶ No original: « *Intervenir, c'est devoir supporter que l'action de l'intervenant soit toujours dans l'instant et qu'affectivité et intellect soient inséparables* » (LITIM, 2012, p. 171).

indivíduo imprime suas marcas. Transformar esse meio envolve a implicação concreta e subjetiva do trabalhador, que encontra novas formas de se realizar – afetiva e intelectualmente – por meio da atividade de trabalho. A transformação promove, portanto, o desenvolvimento – e assim, a experiência vivida se torna um recurso para vivenciar novas experiências (CLOT, 2014; LITIM, 2012).

Em outras palavras, a experiência vivida não é apenas fonte de memória, mas um valioso instrumento para transformar as experiências atuais. Evoca-se, assim, o conceito vigotskiano de desenvolvimento, compreendido como movimento dialético de transformação interna e externa. O vivido não se restringe a algo sem serventia no passado, mas transforma-se em um recurso através do qual o sujeito pode experimentar novas possibilidades sociais. Interno e externo, individual e social se mesclam e se afetam mutuamente, permitindo ao sujeito ressignificar no presente as vivências de seu passado, promovendo desenvolvimento (CLOT, 2014; CLOT; LEPLAT, 2005; YVON; CLOT, 2004). Desse modo,

[...] essencialmente intrapsicológica, a atividade se torna interpsicológica novamente. O vivido se torna revivido em uma situação transformada que muda de lugar na atividade do sujeito. De objeto, torna-se meio. Nesse deslocamento, não encontramos mais o vivido anterior. Descobrimos que ele ainda está vivo, que não é apenas o que aconteceu ou o que fizemos, mas o que não aconteceu ou o que não fizemos e que nós poderíamos ter feito. Nessas conjunturas, uma clínica da atividade procura organizar as migrações do vivido da atividade do sujeito, não para que ele se conheça melhor, mas para que ele possa experimentar o que ele é capaz. (CLOT; LEPLAT, 2005, p. 307-308, tradução nossa)⁶⁷.

Em consonância com Vigotski (2017a), a Clínica da Atividade concebe o desenvolvimento como um movimento de transformação no qual elementos internos e externos são constantemente modificados (YVON; CLOT, 2004). Nesse sentido, a Clínica da Atividade considera o desenvolvimento não como a mera repetição de elementos já existentes, mas como a criação de meios de transformar esses elementos, possível pela apreensão do modo de agir e pela iniciativa do próprio

⁶⁷ No original: « [...] d'essentiellement intrapsychologique, l'activité redevient interpsychologique. Le vécu, revécu dans une situation transformée change de place dans l'activité du sujet. D'objet, il devient moyen. Dans ce déplacement, on ne retrouve pas le vécu antérieur. On découvre qu'il est encore vivant, qu'il n'est pas seulement ce qui est arrivé ou ce qu'on a fait mais ce qui n'est pas arrivé ou ce qu'on n'a pas fait et qu'on aurait pu éventuellement faire. Dans ces conjonctures, une clinique de l'activité s'attache à organiser les migrations du vécu dans l'activité du sujet non pour qu'il se connaisse mieux mais pour qu'il puisse expérimenter ce dont il est capable » (CLOT; LEPLAT, 2005, p. 307-308).

trabalhador. Desse modo, é possível compreender a atividade – mantendo, portanto, a lógica de transformar para compreender, fundamental à Clínica da Atividade.

Na perspectiva histórico-cultural da Clínica da Atividade, o desenvolvimento sempre é afetado pelo amálgama entre fatores internos e externos: nele se concretiza a união dialética e indissociável entre pensamento e ação, interno e externo, social e individual, emoção e razão. O desenvolvimento sempre ocorre em um contexto real, afetado dinamicamente pelas vivências culturais e históricas de cada indivíduo em sua sociedade (CLOT, 2007a).

Sob essa compreensão, o desenvolvimento ultrapassa o que é efetivamente concretizado por cada sujeito. O desenvolvimento real envolve tanto o possível como o impossível da atividade (CLOT, 2007a). Abrange, portanto, não somente as ações realizadas – a atividade real –, mas também as impedidas; não apenas o que se fez, mas também o que se optou por não fazer e o que se pretendia, mas não pôde ser concretizado – o real da atividade:

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer. (CLOT, 2007a, p. 116).

Ao distinguir atividade real e o real da atividade, Clot (2007a) considera que o possível faz parte da atividade, mas não a restringe. Desse modo, as ações inibidas, ocultas ou preteridas fazem também parte da atividade e continuam presentes – ainda que de modo subjetivo e afetando implicitamente a ação do trabalhador. Assim, “o desenvolvimento alcançado pela atividade do sujeito que trabalha é um sistema de ações que venceram” (p. 99)⁶⁸. As atividades realizadas são, assim, as vencedoras – mas não as únicas forças que atuam sobre comportamento do homem e sobre sua relação com o meio:

⁶⁸ Clot (2007a) parafraseia Vigotski (2013). Na conferência *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, o psicólogo russo afirma que o comportamento realizado é uma ínfima parte dos comportamentos possíveis; desse modo, o comportamento é um sistema de reações que triunfaram sobre as que não foram realizadas” (VIGOTSKI, 2013).

[...] a atividade não está mais limitada ao que é feito. O que não foi feito, o que gostaríamos de fazer, o que deveríamos fazer, o que poderíamos ter feito, o que deve ser feito novamente e até o que fazemos sem querer fazer é acolhido pela análise da atividade, esclarecendo seus conflitos. A realidade não tem mais o monopólio da realidade. O possível e o impossível fazem parte do real. As atividades impedidas, suspensas, diferidas, antecipadas ou ainda inibidas formam, com as atividades realizadas, uma unidade desarmônica. (CLOT; FAITA, 2000, p. 35, tradução nossa)⁶⁹.

O estabelecimento da diferença entre o desenvolvimento aparente (a atividade realizada) e o desenvolvimento real justifica a necessidade de que a atividade seja analisada não por um especialista, que a observa externamente, mas pelo próprio trabalhador, que participa da ação e a transforma sob sua intervenção, que poderá então compreendê-la como concretização social de sua subjetividade. Desse modo, o desenvolvimento de cada indivíduo é explicado por meio da história de suas atividades de vida (CLOT, 2007a).

A Clínica da Atividade busca, portanto, promover a agência ativa e transformadora do sujeito nas situações de trabalho. Nesse sentido, visa levar à tomada de consciência do real da atividade – aquela que supera a prescrição da atividade, envolvendo tanto os aspectos realizados como os idealizados como os impedidos no contexto do trabalho.

[...] trata-se sempre de um trabalho coletivo que incide sobre o desenvolvimento da atividade comum; ou, dito de outra maneira, sobre a atividade mediatizante de cada sujeito com os outros – às vezes, contra os outros –, mas sempre para além dos outros em direção do real. Em busca de “provocar” o desenvolvimento da atividade mediatizante do coletivo sobre si mesmo e sobre a situação, essa ação visa à transformação das tarefas, dos artefatos e da organização do trabalho. (CLOT, 2010b, p. 37).

Nessa perspectiva, o trabalho não é apenas mais uma atividade dentre outras. Trata-se de um elemento que impacta subjetiva e concretamente a vida de cada indivíduo. O trabalho assume a centralidade da vida adulta do sujeito, inscrevendo sua participação ativa na sociedade e conduzindo a ressignificações da própria subjetividade, à medida que se insere em uma história coletiva na qual

⁶⁹ No original: « [...] l'activité n'est plus limitée à ce qui se fait. Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique » (CLOT; FAITA, 2000, p. 35).

assume um papel delimitado – o de trabalhador. Desse modo, “o trabalho é ao mesmo tempo a atividade coletiva e o procedimento psíquico” (CLOT, 2007a, p. 79).

A atividade de trabalho molda formas culturais e históricas de inserção e participação social, imprimindo suas marcas também sobre a subjetividade do trabalhador. Nesse sentido, segundo Clot (2007a), o trabalho assume dupla significação: ao mesmo tempo em que se dirige à realização social (o trabalho no mundo dos outros e das coisas), tem também uma função psicológica particular para cada indivíduo (o trabalho para si).

Como construção teórica que contribui à compreensão social do trabalho, a Clínica da Atividade considera quatro dimensões da atividade: impessoal, transpessoal, interpessoal e pessoal (CLOT, 2007b, 2017a). A dimensão impessoal constitui o nível organizacional da instituição, envolvendo a descrição do trabalho e suas prescrições. O elemento interpessoal se revela na dialogia estabelecida entre os diversos profissionais. O aspecto transpessoal evidencia a história coletiva que perpassa o ofício e o constitui historicamente enquanto tal, antes e gerações após cada trabalhador. A dimensão pessoal diz respeito à apropriação particular que cada trabalhador faz de sua atividade profissional (CLOT; KOSTULSKI, 2011). Os quatro elementos articulam-se constantemente, constituindo os pilares que subjazem a atividade de trabalho.

Pessoal e interpessoal, é assim em todas as situações singulares, primeiro como uma atividade real sempre exposta ao inesperado. Sem um destinatário, a atividade perde seu significado. É por isso que a profissão em atividade é ao mesmo tempo muito pessoal e sempre interpessoal, ação situada, abordada e, em certo sentido, não repetível. [...] É então transpessoal, pois é atravessada por uma história coletiva que atravessou muitas situações e colocou sujeitos de diferentes gerações para responder mais ou menos a ela, de uma situação para outra, de uma época para outra. [...] Finalmente, a profissão é impessoal, dessa vez em termos da tarefa ou da função definida. [...] É ela quem a retém codificando-a, longe da atividade real, como um modelo resfriado a ser descongelado por cada um e por todos, diante da realidade, usando as expectativas da história comum. (CLOT, 2007b, p. 86, tradução nossa)⁷⁰.

⁷⁰ No original: « *Personnel et interpersonnel, il l'est dans chaque situation singulière, d'abord comme activité réelle toujours exposée à l'inattendu. Sans destinataire, l'activité perd son sens. C'est pourquoi le métier dans l'activité est à la fois très personnel et toujours interpersonnel, action située, adressée et, en un sens, non réitérable. [...] Il est ensuite transpersonnel puisque traversé par une histoire collective qui a franchi nombre de situations et disposé des sujets de générations différentes à répondre plus ou moins d'elle, d'une situation à l'autre, d'une époque à une autre. [...] Enfin le métier est impersonnel, cette fois sous l'angle de la tâche ou de la fonction définie. [...] C'est elle qui le retient en le codifiant, loin de l'activité effective, comme un modèle refroidi à décongeler par chacun et par tous, face au réel, à l'aide des attendus de l'histoire commune* » (CLOT, 2007b, p. 86).

Nessa concepção, portanto, a atividade profissional está longe de ser sedentária – está sempre em movimento, estabelecendo sempre novas ligações entre as quatro instâncias, constantemente tensionadas, que o mantêm vivo e em desenvolvimento (CLOT, 2007b).

A união dos aspectos pessoais e sociais na atividade profissional evidencia a subjetividade social do trabalhador: trata-se de um sujeito que se inscreve no social (e vice-versa); ao mesmo tempo em que assegura sua presença no coletivo, fazendo-se parte através do compartilhamento de elementos da cultura e da história, também delimita seu espaço subjetivo de alteridade, imprimindo um olhar singular para os fenômenos do coletivo. Por isso, “considerado do ponto de vista do sujeito ou do outro, o trabalho é um fato subjetivo e um fato social” (CLOT, 2007a, p. 103).

A atividade de trabalho é triplamente dirigida: para o sujeito, para o objeto de sua atividade e para o outro (CLOT, 2007a, 2010b). Trata-se do processo de (re)criação de um meio de vida por meio do qual o sujeito transforma a si mesmo e ao contexto de trabalho. Dessa forma, a atividade se torna um recurso promotor do desenvolvimento humano.

[...] a atividade é que vincula ou desvincula o individual e o social, o sujeito e a organização do trabalho, os sujeitos entre si e esses sujeitos com os objetos que o mobilizam. Ela é a arena e a sede em que eles passam de um para o outro, a menor unidade do intercâmbio social. (CLOT, 2010b, p. 11).

A Clínica da Atividade volta-se para o desenvolvimento da atividade de trabalho não em uma perspectiva individualista, focalizando a ação de cada sujeito isoladamente, mas sua relação com o meio – ou seja, em seu contexto de trabalho, visando o coletivo de trabalho. O movimento “que se encontra na relação entre atividade pessoal e atividade coletiva em meio profissional” (CLOT, 2010b, p. 166) remete novamente ao conceito vigotskiano de desenvolvimento, que surge no plano interpsicológico e então é apropriado intrapsicologicamente.

A atividade é dirigida triplamente em seu desenvolvimento porque cada parte conserva as propriedades do todo, isto é, de modo particular, suas discordâncias e limites. Vygotsky via o todo e a parte não como um sistema, mas cada qual sujeito em si mesmo aos conflitos inevitáveis do desenvolvimento, a seus próprios imprevistos, sua própria história. Em consequência, esse tipo de análise deve avaliar a importância do outro na constituição de cada um dos termos. (CLOT, 2007a, p. 107).

O conceito de trabalho coletivo é concebido na Clínica da Atividade como gênero profissional. No entanto, nem todo trabalho em grupo representa um coletivo: é preciso que haja “uma história comum de reorganização do trabalho coletivo por um coletivo de trabalho: a história aberta de uma estilização genérica indispensável para conservar, diante do real, uma capacidade de agir conjuntamente” (CLOT, 2010b, p. 167). O coletivo de trabalho é instituído pela partilha de significados e vivências entre os trabalhadores; assim, a transformação das experiências em novas possibilidades de desenvolvimento possibilita a continuidade da história do meio profissional.

A atividade em comum partilhada pelos trabalhadores revela o gênero profissional. Esse conceito descrito por Clot (2010b) se refere a uma parte implícita da atividade, “uma senha conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional”, integrando um “intermediário sociosimbólico” (p. 169) conhecido e partilhado pelo grupo – que define o gênero profissional. Definido por Clot (2007a) como “meio de ação para cada um, o gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho”; trata-se, sempre, “das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de ‘apreender’ as coisas e as pessoas num determinado meio” (CLOT, 2007a, p. 38).

O gênero, termo recuperado do vocabulário de Bakhtin⁷¹ e aplicado ao contexto do trabalho, expressa a linguagem social compartilhada pelos trabalhadores no exercício de sua atividade, exprimindo modos próprios de cada ofício (CLOT; FAITA, 2000). Revela uma apropriação que insere o social no individual, sem o reduzir ou sobrepor; social e individual influenciam-se dialeticamente e a função do coletivo é alterada no desenvolvimento da atividade individual. Essa migração funcional torna possível a transformação e o desenvolvimento da atividade pessoal; assim, o genérico (a produção do coletivo) é apropriado individualmente e “cada um dispõe, à sua maneira, do gênero profissional disponível para ele, segundo as circunstâncias sempre únicas de sua ação no real” (CLOT, 2010b, p. 177).

À medida que o trabalhador se insere na atividade realizada pelo coletivo e progressivamente é capaz de apropriar-se dela, imprime também sua característica

⁷¹ Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um linguista na antiga União Soviética, onde viveu e desenvolveu sua obra de inspiração marxista em um contexto histórico de intensas transformações sociopolíticas, marcando época como um grande pensador e teórico da língua e uma das figuras mais importantes do universo intelectual do século XX (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010).

pessoal sobre o trabalho, conferindo ao social as marcas de sua subjetividade. Instaure-se, portanto, para além do gênero, também o estilo profissional. O estilo individual permite a apropriação particular do gênero profissional, revelando “a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, conforme as circunstâncias” (CLOT; FAITA, 2000, p. 15, tradução nossa)⁷².

Segundo Clot (2007a, 2010b), ao invés de superar o gênero, o estilo o revitaliza e assegura sua continuidade. Para além dos modos socialmente instituídos de realizar a atividade, existe a forma como cada trabalhador se apropria e executa esses modos, introduzindo um movimento que caracteriza seu protagonismo. Assim como social e individual não se opõem, mas se complementam, “o estilo retira ou liberta o profissional do gênero não negando este último, não contra ele, mas graças a ele, usando seus recursos, suas variantes, em outros termos, por meio de seu desenvolvimento, impelindo-o a renovar-se” (CLOT, 2007a, p. 41).

A Clínica da Atividade evidencia as complexas interações que se estabelecem entre o social e o individual em suas imbricadas atividades profissionais. Estabelece-se assim um lugar especial para o trabalho, que assume importante papel sobre o psiquismo humano ao configurar novas significações para sua subjetividade e para o reconhecimento social de sua presença ativa no mundo. Longe de ser apenas uma atividade, o trabalho institui uma ação criativa, significativa e significativa do homem, que ao mesmo tempo medeia e é mediatizada pelo meio sociocultural em determinado tempo histórico.

3.3 TRABALHO E SENTIDO

Se a atividade do trabalho é um “exercício coletivo de relação social com o real” (CLOT, 2006, p. 166, tradução nossa)⁷³, é preciso repensá-la enquanto real da atividade; ou seja, considerar não somente seus resultados, mas todos os elementos que a compõem – o que implica valorizar a subjetividade do trabalhador, que se expressa (ou é impedido de se expressar) por meio da atividade.

A subjetividade faz parte do desenvolvimento humano, mobilizando o indivíduo interna e externamente. De acordo com os princípios da Psicologia

⁷² No original: « [...] *la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances* » (CLOT; FAITA, 2000, p. 15).

⁷³ No original: « [...] *comme exercice collectif de liaison sociale au réel, est devenu un opérateur décisif de contenance de la vie individuelle* » (CLOT, 2006, p 166).

Histórico-Cultural, a Clínica da Atividade aponta a unicidade entre cognição e afeto como componente dialético indispensável do psiquismo humano. Sob essa concepção, a subjetividade “é constitutiva do desenvolvimento cognitivo que, por seu turno, solicita sua mobilização” (CLOT, 2007a, p. 52).

Nessa mesma compreensão, a relação entre a atividade e seus motivos (LEONTIEV, 1978) evidencia que o trabalho é sempre constituído por intencionalidades, que exprimem os sentidos que o homem atribui à sua atividade. Revela-se, assim, a profunda conexão entre atividade e consciência; entre trabalho e sentido.

Não é possível compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois essas duas categorias formam uma unidade dialética. Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico e abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passíveis de análise. (MORETTI; ASPAHR; RIGON, 2011, p. 479).

Nesse sentido, cabe reiterar a ênfase social, herdeira da tradição marxista, que fundamenta a compreensão histórico-cultural do trabalho e, de modo muito específico, os fundamentos da Teoria da Atividade leontieviana, cruciais para o desenvolvimento da Clínica da Atividade:

[...] o homem encontra na sociedade não apenas condições externas às quais deve acomodar sua atividade, mas essas mesmas condições sociais implicam os motivos e fins de sua atividade, seus procedimentos e meios; Em uma palavra, essa sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam. (LEONTIEV, 1978, p. 77, tradução nossa)⁷⁴.

No âmbito da compreensão das relações entre a atividade de trabalho e a consciência, Clot (2007a) reconhece a significativa contribuição de Leontiev (1960, 1978), “que permite pensar a subjetividade no interior da atividade, preservando assim esta última de um reducionismo que a restringe de bom grado às meras operações da ação” (CLOT, 2007a, p. 158). Para Leontiev (1978), a verdadeira

⁷⁴ No original: “[...] el hombre encuentra en la sociedad no sólo condiciones externas a las que debe acomodar su actividad, sino que esas mismas condiciones sociales conllevan los motivos y fines de su actividad, sus procedimientos y medios; en un palabra, que la sociedad produce la actividad de los individuos que la forman” (LEONTIEV, 1978, p. 77).

explicação da consciência reside “nas condições e modos sociais dessa atividade que cria sua necessidade, ou seja, na atividade laboral” (p. 34, tradução nossa)⁷⁵.

A subjetividade de cada trabalhador imprime suas marcas sobre a atividade – sobre a atividade real e especialmente sobre o real da atividade – e se concretiza por meio dos sentidos que o trabalhador atribui à própria atividade. Trata-se, entretanto, de uma subjetividade composta não apenas pelas características particulares de cada indivíduo, mas que é moldada **no** e **pelo** trabalho, o que pressupõe sempre o coletivo – novamente, entendido como recurso para o desenvolvimento pessoal. Desse modo, o trabalho assume dimensões coletivas e subjetivas, impactando e promovendo a construção de sentidos que ressignificam a realidade concreta e simbólica de cada indivíduo e de sua atividade (CLOT, 2007a; CLOT et al., 2006).

A indissociabilidade entre emoção e pensamento é enfatizada por Vigotski (2001a, 2001b) e indica a impossibilidade da existência plena dos processos de raciocínio e tomada de decisão sem a participação dos elementos afetivo-volitivos. A emoção permeia todas as ações humanas, expressando-se também na atividade de trabalho, sob diferentes formas. Desse modo, “o objeto da ação encontra-se subjetivizado pelo que é vital para o sujeito antes de qualquer apropriação especificamente cognitiva (CLOT, 2007a, p. 121). A subjetividade do trabalhador sempre acompanha a realização (ou o impedimento) de suas atividades. Cognitivo e afetivo afetam a atividade e interferem-se mutuamente, na constante passagem de um para o outro no curso da atividade. Desse modo a emoção e o intelecto são, simultaneamente, causa e efeito do desenvolvimento humano (CLOT, 2007a, 2012a).

A interconexão entre afeto e cognição ocorre no contexto situado da atividade, que é tomada nesse âmbito como unidade de análise. Clot (2010b) indica que “o sentido da atividade diz respeito, portanto, diretamente ao poder de agir” (p. 17). Dessa forma, quanto mais implicado (cognitiva e emocionalmente) estiver o sujeito em sua atividade, mais sentido poderá atribuir a ela e maior poder terá sobre suas ações; em contrapartida, quanto menos sentido configura ao seu trabalho, mais se sente distante dele e mais impedido se torna o seu desenvolvimento. Assim, fundamentada nos pressupostos histórico-culturais, a Clínica da Atividade visa os

⁷⁵ No original: “[...] en las condiciones y modos sociales de esa actividad que crea su necesidad, o sea, en la actividad laboral” (LEONTIEV, 1978, p. 34).

processos desenvolvimentais do sujeito em seu trabalho, contribuindo para que o próprio trabalhador seja capaz de atuar sobre seu desenvolvimento, retomando seu poder de agir.

Ao inscrever a subjetividade no campo da atividade, Vigotski (2001a, 2001b) ressalta que a realidade é apreendida por cada indivíduo por meio dos sentidos que constrói dinamicamente em suas interações com o meio. Os sentidos são apropriações pessoais da realidade social, que revelam a subjetividade enquanto componente situado da vida psíquica. Todos os elementos subjetivos pessoais, “como sentimentos, afetos, emoções, memórias, imagens e pensamentos, têm sua origem no campo social, uma vez que procedem de todas as vivências, inclusive de procedências diferentes, do sujeito” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 266).

O conceito de sentido vincula-se estreitamente à questão da afetividade do trabalho – pois só é significado aquilo que é, de alguma forma, investido de valor emocional pelo sujeito. Emoção e cognição atuam, portanto, de forma indissociável sobre a atividade do trabalhador, contribuindo (ou não) para a realização da atividade (CLOT, 2010b). A construção do sentido permite não somente a ressignificação interna, mas a concretização externa da atividade humana. O amálgama de pensamento e emoção ganha vida ao projetar-se sobre a realidade concreta; evidencia-se assim que, “longe de ser o mero paralelismo entre um exercício cognitivo e uma transferência afetiva, nosso pensamento se define sobretudo em razão do fato de que age sobre o mundo” (CLOT, 2007a, p. 159).

A atividade de trabalho, portanto, não é exercida de modo automático ou à revelia das emoções, interesses e necessidades do indivíduo; ela é significada, ganha um sentido próprio no contexto das relações desse trabalhador consigo mesmo, com o objeto de seu trabalho e com os demais.

Mas é preciso acrescentar o sentido da ação para os sujeitos. [...] A ação não vem do nada; é uma irrupção simbólica. O sentido da ação remete essa ação a seu inverso, em outros termos, à cadeia das atividades que ela recorta. O sentido da ação imediata é aquilo que remete essa ação às atividades que a tecem, que une os objetivos que a planejam aos móveis (os seus e os dos outros) que convidam o sujeito a agir, mesmo contra sua vontade. (CLOT, 2007a, p. 122).

O sentido concretiza elementos subjetivos na materialidade real do trabalho; permite que o trabalhador exerça sua atividade e imprime sua subjetividade no coletivo no qual essa atividade se insere (CLOT, 2007a). A atividade é significada

conforme sua função em determinado espaço histórico, vinculada às experiências de cada indivíduo no coletivo ao qual pertence. A modificação desses elementos, por conseguinte, pode conduzir também à transformação da atividade, que “pode mudar de sentido ao se realizar em novas significações, depois de ter sido desvinculada de significações antigas em que o pensamento se achava ‘detido’” (CLOT, 2007a, p. 145). Pensamento e afeto atuam conjuntamente, permitindo a atribuição de sentidos para a atividade do trabalho.

Como os elementos subjetivos concretizam-se por meio da atribuição de sentidos à sua realidade, inversamente, também, a subjetividade do trabalhador é afetada quando o trabalho é privado de sentido. A atividade torna-se esvaziada para o indivíduo e perde seu sentido quando “não permite mais a realização das metas vitais e dos valores que o sujeito extrai de todos os domínios da vida em que sua existência está envolvida, inclusive o trabalho” (CLOT, 2007a, p. 73).

O sofrimento encontra sua origem na atividade obstaculizada, que impede o poder de agir do trabalhador:

Assim, a perda do senso de atividade a desvitaliza, a afeta, tornando a busca do trabalho psicologicamente artificial. Então, estamos em atividade sem nos sentirmos ativos. Até o desempenho alcançado pode perder seu atrativo se a pessoa não se reconhecer. O objetivo do trabalho exigido torna-se psicologicamente estranho à atividade dos sujeitos, cujo objeto está em outro lugar. As ações executadas competem com aquelas que deveriam ser e sobretudo poderiam ser. Esses conflitos no próprio objeto do trabalho são a fonte de afetos poderosos, que acham um destino cada vez menos favorável. (CLOT, 2015, p. 112, tradução nossa)⁷⁶.

O esvaziamento de sentido da atividade é gerador de sofrimento psíquico, comprometendo a capacidade de agir e afetando o desenvolvimento (CLOT, 2007a, 2007b). Ao ver-se impedido de agir, o trabalhador é desapropriado do protagonismo de seu próprio trabalho e o que lhe resta é uma atividade isolada, sem sentido e desconectada de sua própria vida. O resultado é um “impacto psíquico patogênico” (CLOT, 2007a, p. 75) que se manifesta sob distintas formas no decorrer da atividade de trabalho. A realização da atividade vincula-se ao poder de agir do trabalhador e à

⁷⁶ No original: « *Alors, la perte de sens de l'activité la dévitalise, la désaffecte en rendant psychologiquement factice la poursuite du travail. Alors, on est en activité sans se sentir actif. Même la performance réalisée peut perdre son attrait si on ne s'y reconnaît pas. La visée du travail exigé devient psychologiquement étrangère à l'activité des sujets, dont l'objet est ailleurs. Les actions réalisées rivalisent alors avec celles qui devraient et surtout pourraient l'être. Ces conflits dans l'objet même du travail est la source de puissants affects, qui trouvent un destin de moins en moins favorable* » (CLOT, 2012, p. 112).

configuração de sentidos de seu próprio trabalho; a função do trabalho consiste, portanto, “em encarnar – sob certas condições – essa possibilidade de desprendimento [...] na história do sujeito graças à retomada [...], no duplo sentido do termo, de uma história coletiva” (CLOT, 2010b, p. 81). Segundo Clot (2007a), O “o trabalho é demarcação consigo mesmo, inscrição numa outra história: uma história coletiva cristalizada em gêneros” (CLOT, 2007a, p. 74); ressalta-se, portanto, a compreensão do caráter social do trabalho e a inserção no coletivo profissional⁷⁷ como elementos que essenciais que permitem ao sujeito significar sua atividade.

Para a Clínica da Atividade, a atividade de trabalho é muito mais do que a mera execução das tarefas prescritas – envolve o trabalhador como um todo, em seus aspectos físicos e emocionais, em um dado contexto cultural e histórico.

Em certo sentido, a clínica da atividade profissional praticada por nós se interessa – ao preocupar-se com o coletivo em situação de trabalho – por esse **transformador** de energia psíquica que, demasiadas vezes, é deixado de lado. Ela procura manter ou restaurar a vitalidade dialógica do social, graças à análise do trabalho ao experimentar a função psicológica do coletivo em situação de trabalho; afinal, seu objetivo consiste em ser capaz de propor à subjetividade se **reencontrar** em uma zona de desenvolvimento potencial. (CLOT, 2010b, p. 33-34, grifo do autor).

Visando não somente compreender, mas sobretudo transformar o trabalho, a Clínica da Atividade privilegia a análise da forma como os trabalhadores lidam com a atividade e seus impedimentos – o que envolve também compreender como utilizam seus recursos (objetivos e subjetivos) nesse processo. Os usos e desusos dos instrumentos na realização da atividade de trabalho e o modo como cada trabalhador se apropria desses instrumentos – ou desenvolve novas formas de utilizá-los a fim de executar sua função⁷⁸ – expressam, sobre a realidade social do trabalho, os sentidos subjetivos que ele confere à própria atividade (CLOT, 2007a, 2010b). É nesse sentido que a Clínica da Atividade busca restabelecer o lugar do sujeito no trabalho, contribuindo para a restauração de seu poder de agir.

⁷⁷ Compreendemos, de acordo com Clot (2007a), que a inserção no coletivo não se refere apenas à presença física. O professor que leciona em uma sala de aula, embora fisicamente seja o único profissional na sala, faz parte do coletivo docente, inserido em uma equipe pedagógica, etc. Desse modo, ainda que em sala de aula cada professor atue de forma particular (estilo), sua prática revela também características compartilhadas por todos os professores (o gênero profissional). Apresentamos uma breve discussão acerca dos conceitos de estilo e gênero em Clot (2007a) no tópico 3.2; para mais detalhes, cf. Clot (2007a).

⁷⁸ Destacamos que, “em psicologia do trabalho, essa atribuição de novas funções às ferramentas, o uso deslocado e inventivo de um dispositivo, é designado por **catacrese**” (CLOT, 2010, p. 106, grifo nosso).

3.4 CONSIDERAÇÕES

É preciso considerar a materialidade concreta na qual se desenvolve a atividade de trabalho, pois é a partir da realização (ou do impedimento) dessas atividades que o sujeito se implica ou não no processo, sendo afetado (e afetando os demais). Sob a perspectiva histórico-cultural, o trabalho é uma atividade social essencial ao desenvolvimento humano – pois, como declara Leontiev (1978), “o que os homens são está determinado por sua atividade” (p. 27, tradução nossa)⁷⁹. Desse modo, a função psicológica do trabalho só pode ser compreendida a partir da realidade – concreta e simbólica – do mundo do trabalho.

Herdeira da tradição histórico-cultural de Leontiev (1960, 1978) e Vigotski, a maior contribuição que a Clínica da Atividade pode aportar aos coletivos de trabalho é a ênfase sobre o poder de agir de cada trabalhador enquanto elemento essencial para que o ofício se mantenha vivo e dinâmico, assegurando sua saúde na profissão e promovendo desenvolvimento social e subjetivo, por meio do trabalho, para cada atividade – realizada ou não – no contexto do ofício.

Exercer a atividade de trabalho permite exercitar o poder de agir, repercutindo direta sobre a saúde do trabalhador (CLOT, 2017a). Esse é o intuito da Clínica da Atividade: cuidar do trabalho para preservar o poder de agir e a saúde de cada trabalhador “através de uma atividade dialógica sobre o trabalho ‘bem feito’ que pode manter sua profissão viva. Uma atividade ‘deliberada’ sobre a atividade” (CLOT, 2015, p. 171, tradução nossa)⁸⁰.

Compreendemos que, para além da produtividade e da inserção social, o trabalho revela necessidades psicológicas do indivíduo – no trabalho, o sujeito estabelece sua pertença e adquire uma nova identidade; por meio do trabalho, é reconhecido como integrante do grupo e reconhece a si mesmo em sua atividade, ressignificando suas vivências. O trabalho é atividade fundamental ao homem, assumindo sentidos particulares que se inserem cultural e historicamente na profissão. Como a subjetividade e a atividade são indissociáveis, o trabalho só adquire real função quando o trabalhador é capaz de realizar-se por meio dele – em outras palavras, de intervir ativamente sobre o próprio ofício, de imprimir suas

⁷⁹ No original: “[...] *lo que los hombres son está determinado por su actividad*” (LEONTIEV, 1978, p. 27).

⁸⁰ No original: « [...] *par un activité dialogique sur le travail ‘bien fait’ qui puisse conserver vivant leur métier. Une activité ‘délibérée’ sur l’activité* » (CLOT, 2015, p. 171).

marcas sobre o real da atividade, de exercer plenamente seu poder de agir **no e com** o mundo.

Em consonância com os pressupostos da Clínica de Atividade, cujo objetivo é promover a agência ativa e transformadora do sujeito nas situações de trabalho, buscamos compreender a atividade de trabalho docente, propiciando ao professor a tomada de consciência do real de sua atividade – considerando a realidade inegável dos elementos afetivos e volitivos sobre toda atividade profissional. Desse modo, faz-se importante explorar em profundidade esse cenário, compreendendo como o trabalho docente constitui o – e se constitui no – cotidiano da escola.

4 OS PROFESSORES E SUAS ARTES DE FAZER: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Este ensaio é dedicado ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável. Invocando, no limiar de meus relatos, o ausente que lhes dá princípio e necessidade, interrogo-me sobre o desejo cujo objeto impossível ele representa. (CERTEAU, 2013, p. 55).

Na compreensão das emoções docentes frente à inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural, consideramos importantes as contribuições legadas pelo historiador francês Michel de Certeau (1925-1986), pesquisador eclético cuja curiosidade o conduziu a diversas atividades acadêmicas e profissionais.

Jesuíta, historiador da religião, com especial interesse sobre os místicos medievais católicos, membro da École Freudienne de Jacques Lacan desde o seu início em 1964, colaborador do governo francês em projetos de promoção do uso dos meios de comunicação, professor no Instituto Católico de Paris, titular da École des Hautes Études em Sciences, França, professor da University of California, em San Diego, EUA, entre outras ligações profissionais e intelectuais. (JOSGRILBERG, 2005, p. 18).

Os estudos de Certeau (2013) reconhecem a importância das práticas e permitem antever uma nova concepção da atividade docente no cotidiano escolar. Desse modo, a partir das contribuições aportadas pela obra *A invenção do cotidiano – artes de fazer*, tecemos reflexões acerca das formas como as práticas dos professores conferem dinamicidade e imprimem personalidade ao cotidiano escolar.

A perspectiva de Certeau (2013) revela uma inversão da compreensão tradicional do cotidiano, evidenciando a ação do homem comum frente às imposições dominantes que buscam cercear sua atividade. O autor enfatiza as operações que compõem as práticas cotidianas – não somente de uma minoria elitista que se destaca por seus grandes feitos, mas as que são realizadas todos os dias, muitas vezes imperceptíveis, mas que configuram formas próprias de conceber e enfrentar a realidade cotidiana (DURAN, 2012; FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017).

Certeau (2013) considera a posição ativa de recriação da realidade do “homem ordinário” (p. 55), valorizando o cotidiano e as práticas frequentemente ignoradas e deslegitimadas por uma sociedade que tende cada vez mais à

racionalização científica. O autor nega a posição de meros usuários passivos conferida ao homem comum e aponta suas formas de resistir e personalizar a própria realidade. Defende, assim, a inserção das práticas cotidianas como elemento que constitui e modifica as relações sociais.

4.1 AS ARTES DE FAZER: UMA NOVA COMPREENSÃO DO COTIDIANO

Em resposta ao convite do governo francês efetivado pelo departamento público de pesquisa, a *Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technique* (DGRST), no ano de 1975, Certeau (2013) empreendeu o estudo das práticas comuns e da cultura cotidiana. A partir do questionamento da suposta passividade dos usuários, a obra investiga as operações dos sujeitos comuns enquanto integrantes das práticas sociais (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011). Dessa forma, em *A invenção do cotidiano* Certeau (2013) ultrapassa o consumo passivo, buscando, nas astúcias diárias, as formas pelas quais os consumidores também produzem enquanto consomem. O autor aponta as formas de dizer e agir utilizadas na vida cotidiana como expressões do saber popular – as “artes de fazer”:

Por esse prisma, a “cultura popular” se apresenta diferentemente, assim como toda uma literatura chamada “popular”: ela se formula essencialmente em “artes de fazer” isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Essas práticas colocam em jogo uma *ratio* “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar. (CERTEAU, 2013, p. 41).

Valorizando as práticas estabelecidas frente às demandas vivenciadas no dia a dia por seus praticantes, Certeau (2013) aponta, como agente principal, o homem comum: “homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável”; é o “herói anônimo” (p. 55) que, utilizando os recursos disponíveis, insiste e resiste frente às adversidades.

Reconhecendo a liberdade e a autonomia dos sujeitos comuns, Certeau (2013) analisa como o homem ordinário, mesmo sem abertamente se opor à ideologia dominante, usa táticas para imprimir seus próprios “modos de fazer”. Dessa forma, constitui um esboço de uma teoria das práticas do cotidiano que permitem ao homem resistir frente ao que lhe é imposto, apostando “na inteligência e na inventividade do mais fraco” (CERTEAU, 2013, p. 19). A invenção do cotidiano

se torna possível mediante as operações de seus usuários, que configuram novas formas de se apropriar dos espaços – evidencia-se, assim, que o cotidiano não é mera repetição, mas envolve a criação e a reflexividade de seus praticantes, em um processo constante de adaptação às ocasiões e circunstâncias com as quais se depara (AUGUSTO, 2007; DURAN, 2007).

O cotidiano se inscreve no embate social no qual o poder hegemônico contrasta com as práticas estabelecidas pelos usuários da sociedade – em uma relação que perpassa, para além do uso material, também o consumo e a produção de bens culturais, ideológicos, axiológicos e simbólicos. Dessa forma, o estudo do cotidiano considera as ações de seus praticantes em um contexto histórico e social multiplamente determinado. A partir dessa constatação, a análise do autor dirige-se à compreensão dos movimentos por meio dos quais o homem comum consegue contornar as imposições do poder oficial, inscrevendo suas próprias formas de agir e viver. Nesse sentido, o argumento de Certeau (2013)

[...] é desenvolvido a partir do reconhecimento de que as autoridades (pessoas ou instituições simbólicas ou reais) que organizam a sociedade estão perdendo, ou perderam, sua legitimidade, devido a um tecnicismo excessivo do poder e a uma pluralização de pontos de referências. O autor, então, investe seus esforços na sugestão de caminhos para se começar a compreender o eferescente movimento de uma sociedade tentando se organizar sem uma regra universal. (JOSGRILBERG, 2005, p. 109-110).

No movimento constante do cotidiano inserem-se diferentes formas de fazer, de pensar e de contar. As artes de dizer dos praticantes revelam “modos de viver, conhecer e sentir que estão em jogo nessas relações, marcando, por seus usos, esses discursos” (GOMES; FERRAÇO, 2014, p. 20). Dessa forma, as práticas do homem ordinário são “bricolagens” que conferem novos usos a práticas já instituídas, constituindo assim “maneiras de fazer” que revelam a inventividade singular, superando a massificação; desse modo, “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura **pluralidade** e criatividade” (CERTEAU, 2013, p. 87, grifo do autor).

A despeito da interdição dominante, que tenta impedir a inscrição do singular na atividade, o homem registra seus usos e os produtos que fabrica no processo de consumo. Dessa forma o praticante se torna, ao mesmo tempo, consumidor e produtor, imprimindo sua agência sobre a própria realidade – assumindo assim “um

papel de agente, de produtor e de autor de um modo específico de se fazer presença no mundo” (GOULART, 2013, p. 214).

A compreensão das práticas que permeiam e constituem o cotidiano enfatiza não a produção individual, mas o coletivo de praticantes que se inserem em determinado contexto histórico-cultural. Certeau (2013) se refere, portanto, não a sujeitos isolados, mas às práticas do coletivo, instituídas enquanto formas de resistência e marcas do social sobre a realidade. Assim, o estudo das práticas não significa em um regresso à individualidade – tal como a visão do atomismo social, que “supõe uma unidade elementar, o indivíduo, a partir da qual seriam compostos os grupos e a qual sempre seria possível reduzi-los” (CERTEAU, 2013, p. 37). O autor esclarece:

De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo. (CERTEAU, 2013, p. 37).

Certeau (2013) define como foco de seu estudo em *A invenção do cotidiano* a análise das práticas cotidianas por meio das quais o homem comum estabelece suas próprias artes de fazer frente à ideologia dominante:

Este trabalho tem, portanto, por objetivo explicitar as **combinatórias de operações** que compõem também (sem ser exclusivamente) uma “cultura” e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). (CERTEAU, 2013, p. 37-38, grifo do autor).

O estudo das práticas cotidianas visa compreender os múltiplos e complexos procedimentos que possibilitam aos praticantes escapar à disciplina niveladora e totalizante, identificando “os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irreduzível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada” (ALVES; OLIVEIRA, 1998, p. 1). Nesse sentido, o cotidiano não é compreendido como elemento à parte da realidade, mas como conjunto de elementos cuja riqueza de significados e sentidos permite aos praticantes escapar à disciplina e constituir formas particulares de viver (ALVES, 2003; CORRÊA, 2013).

4.2 PRÁTICAS DO COTIDIANO: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS

Segundo Certeau (2013), o estudo das práticas cotidianas conduz à investigação das operações dos usuários, compreendendo quais usos dão àquilo que fabricam a partir dos produtos culturais que recebem (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017). Nesse contexto, reconhece que as disputas de poder no campo do cotidiano envolvem embates entre fracos e fortes nos quais o fraco, ciente da impossibilidade de vencer o poder, utiliza subterfúgios e sua própria trajetória para escapar à ordem dominante – sem, no entanto, subvertê-la. Desse modo, “no espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis”, as práticas “desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (CERTEAU, 2013, p. 44-45).

Certeau (2013) faz uma referência polemológica⁸¹ para explicar as práticas do cotidiano. A analogia com o contexto de guerra permite que o autor utilize termos como estratégia e tática para explicar a constante tensão e o embate de forças que ocorre no âmago das relações sociais:

A relação dos procedimentos com os campos de força onde intervêm deve, portanto, introduzir uma análise **polemológica** da cultura. Como o direito (que é um modelo de cultura), a cultura articula conflitos e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas. (CERTEAU, 2013, p. 44, grifo do autor).

Ao analisar os conceitos de estratégia (enquanto lugar próprio do dominante) e de tática (como subterfúgio de resistência do dominado), Certeau (2013) propõe “algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo no ponto de partida que elas são do tipo tático” (p. 20). Atribui, assim, a estratégia ao campo do dominante, daquele que detém o espaço para ação:

⁸¹ A polemologia se refere ao “estudo da guerra como fenômeno social autônomo, que envolve táticas, causas, efeitos etc.” (MICHAELIS, 2021, não paginado).

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se toma possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (CERTEAU, 2013, p. 45).

A estratégia se refere a um saber dominante, que controla o poder. Simboliza, assim, a racionalidade científica positivista, que estabelece seu domínio “usando a estratégia como forma de convencimento, de argumentação e de intimidação dos fortes sobre os fracos” (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011, p. 68).

Frente a esse estado de coisas, o homem comum resiste com os recursos que possui. Sem opor-se abertamente à dominação, reage por meio de um jogo sutil no qual imprime suas marcas nos gestos simples da cotidianidade, mas que acarretam a alteração de todo o sistema estratégico hegemônico (ALVES; OLIVEIRA, 1998). Assim, com astúcia e perspicácia, o fraco insidiosamente confronta o poder dos fortes:

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. [...] Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...], mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. (CERTEAU, 2013, p. 45-46).

As táticas, portanto, configuram um conjunto de procedimentos que, na ausência de um próprio, se inserem no lugar do outro dominante. Diferentemente da estratégia, que utiliza o planejamento e o controle do espaço, a tática se vale da ocasião – aproveitando-se de cada circunstância para tentar se instaurar e desestabilizar o poder, seja em um lugar concreto ou simbólico (como no plano das ideias ou dos discursos hegemônicos) (JOSGRILBERG, 2005).

Enquanto a estratégia é marcada por um lugar próprio, a partir do qual é possível prever e planejar, a tática se insere em terreno alheio, aproveitando-se das ocasiões circunstanciais. Portanto, a estratégia é mantida pelo estabelecimento de um lugar; já a tática espera a oportunidade e se vale de uma hábil utilização do tempo. A diferença fundamental entre ambas se estabelece no campo da detenção

do poder: “a tática é determinada pela **ausência** do poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2013, p. 95). Fica claro que, para Certeau (2013), enquanto a estratégia é utilizada pelo forte para estabelecer e perpetuar o poder, “a tática é a arte do fraco” (p. 95).

O autor aponta as táticas presentes em diversas práticas cotidianas e que envolvem ações aparentemente despretensiosas, como caminhar, falar e ler, constituem táticas, bem como “uma grande parte das ‘maneiras de fazer’: vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’” (CERTEAU, 2013, p. 46). Trata-se, portanto, de “artes” através das quais o fraco manipula a situação a seu favor através das lacunas que é capaz de entrever nas estratégias de poder, desviando e invertendo a ordem dominante (ALVES; OLIVEIRA, 1998). A tática revela a ação do homem ordinário de resistência e enfiamento direcionado à sua própria subsistência (BORGES et al., 2016). Compreendidas como formas de desestabilização de poder, as táticas só encontram validade como procedimentos que se inserem no tecido social – não se trata, portanto, de ações individuais, mas de um conjunto de práticas organizadas social e historicamente em seu contexto (JOSGRILBERG, 2005). O olhar de Certeau (2013) dirige-se justamente a esse coletivo: seu foco, para além do sujeito, incide sobre as ações – as práticas realizadas diariamente no cotidiano, que inserem e garantem a presença real dos usuários na sociedade.

É por meio das práticas que o homem pode inscrever sua presença onde habita. Certeau (2013) define esses contextos de passagem e habitação como espaços e lugares; o lugar se refere à ordem “segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”; trata-se de “uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade” (p. 184). O espaço, por sua vez, “é um cruzamento de móveis” que, diferentemente do lugar, não tem “a estabilidade de um ‘próprio’” (CERTEAU, 2013, p. 184). O autor indica a relação entre os elementos de espaço e tempo na ação prática das estratégias e táticas:

[...] as estratégias apontam para a resistência que o **estabelecimento de um lugar** oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil **utilização do tempo**, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. (CERTEAU, 2013, p. 96, grifo do autor).

Para Certeau (2013), o lugar é organizado pelas estratégias em um tempo delimitado (JOSGRILBERG, 2005); o espaço, por sua vez, diz respeito ao lugar em

um movimento dinâmico – “em suma, o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2013, p. 184). Como as táticas só podem subsistir a partir de um lugar estabelecido (visto que não possuem o seu próprio), é precisamente na inter-relação entre o espaço como ambiente estabelecido e local praticado que se inserem as táticas do homem cotidiano (BORGES et al., 2016; JOSGRILBERG, 2005). É importante frisar que as noções de espaço e de lugar não se opõem na concepção de Certeau (2013); embora apontem para diferentes operações (enquanto as estratégias impõem, as táticas manipulam), ambos os conceitos são complementares e atuam dialeticamente na constituição dinâmica da organização das relações sociais (DURAN, 2012; JOSGRILBERG, 2005).

Revelando distintas posições de poder na sociedade, táticas e estratégias evidenciam a constante produção de práticas que revelam a participação ativa e criativa do homem comum em seu meio, que constantemente cria novas maneiras de ludibriar o poder e inscrever as marcas de sua presença (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011).

Mil maneiras de **jogar/desfazer o jogo do outro**, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nesses estratagemas de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. (CERTEAU, 2013, p. 74, grifo do autor).

Desse modo, por meio de sua astúcia inventiva, o homem ordinário desfere golpes que, se não depõem a hegemonia do poder instituído, ao menos ferem as regras e pontuam sua resistência. Com base nos postulados de Certeau (2013), compreendemos que essa também é a posição do professor, que se vale de estratégias para delimitar seu lugar de trabalho e inserir-se concreta e subjetivamente no cotidiano da escola.

4.3 PRÁTICAS DOCENTES E AS ARTES DE FAZER NO COTIDIANO ESCOLAR

A concepção de Certeau (2013) acerca do cotidiano abre campo para a compreensão do ambiente escolar enquanto território de embates de poder, marcado pela criação e inventividade de seus praticantes. O cotidiano da escola é

constituído por múltiplas possibilidades, envolvendo ações e emoções mobilizadas diariamente nas práticas em sala de aula (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011).

Transpondo os conceitos de Certeau (2013) para o contexto escolar, é possível compreender que o lugar físico (a estrutura material) da escola é transformado em espaço mediante as práticas de seus usuários; trata-se de um movimento dinâmico de apropriação e pertencimento que envolve múltiplos agentes e diversas vivências, em um contexto histórica e culturalmente determinado. Sob essa compreensão as “artes de fazer” em sala de aula configuram um amálgama que expressa variadas formas de compreender, agir, se relacionar e resistir em sociedade. Dessa forma, mais do que ações espontâneas ou mecânicas, as práticas revelam as táticas dos praticantes e a ação dos usuários em seu contexto concreto.

O cotidiano escolar revela um movimento social constituído pela multiplicidade de saberes de seus agentes, que “levam seus saberes específicos para constituírem a realidade escolar, a qual se mostra mediada pela atividade cotidiana em um movimento de (re)apropriação, (re)elaboração, (re)organização ou repulsa de ações” (GOULART, 2013, p. 213). Longe de serem somente um cenário, as práticas cotidianas configuram o centro das relações sociais (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017). Por isso, é essencial validar as “maneiras de fazer” do dia a dia escolar:

Uma das maiores dificuldades de se trabalhar com o cotidiano, muitas vezes, é tentar convencer àquelas que o fazem de que fazem coisas importantes. É quase impossível que as professoras entendam que o que criam é algo que pode interessar a outras, e que, por isto, devem registrá-lo. Muito pouco percebem que as conversas de todo dia que têm entre si deveriam ser escritas ou gravadas, porque revelam aspectos importantes sobre os processos pedagógicos, didáticos ou curriculares, que de nenhuma outra forma podem ser entendidos, analisados e organizados, e porque interessam tanto aos que a ouvirem. As professoras acham, sempre, que aquilo que fazem não têm importância... "pois todo mundo faz". (ALVES; OLIVEIRA, 1998, p. 10).

Certeau (2013) destaca as práticas cotidianas que são realizadas quase de modo automático e não podem ser explicadas conscientemente por seus praticantes. Esse saber cotidiano é em geral menosprezado pela ciência – porém “aqui ainda subsiste um ‘saber’, [...] cujas maneiras de fazer não têm legitimidade aos olhos de uma racionalidade produtivista” (CERTEAU, 2013, p. 132). Tal conhecimento tácito é comparado aos saberes de contos, fábulas, mitos e das artes:

Trata-se de um saber não sabido. Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fabulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. A respeito deles não se pergunta se há saber (supõe-se que deva haver), mas este é sabido apenas por outros e não por seus portadores. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas. (CERTEAU, 2011, p. 134).

O saber prático, tão caro às atividades cotidianas, caracteriza um saber supostamente vago e inacessível à ciência: “toma-se uma inteligência do sujeito, mal definida senão por neutros (ter faro, tato, gosto, juízo, instinto, etc.), que oscilam entre os regimes do estético, do cognitivo ou do reflexivo, como se o saber-fazer se reduzisse a um princípio inapreensível do saber” (CERTEAU, 2013, p. 135). Constitui, assim, o apelo a um “dom”, à “vocação da profissão” reconhecida pelo senso comum – e, exatamente por isso, desvalorizada pela estratégia do forte e destituída de poder.

Sob a perspectiva de Certeau (2013) em *A invenção do cotidiano*, a sala de aula pode ser compreendida como lugar alheio ao professor no qual vigora uma ordem dominante que cerceia sua atuação, “seja pelo fato de diferentes turmas compartilharem o mesmo local; seja pelas dimensões [...] ou pelo número de alunos; seja pela definição de um local [...] permitido para fixação [...] ou para a produção de material [...] que irá compor o ambiente” (GOULART, 2013, p. 214). É importante destacar que as relações de poder no cotidiano escolar também são dinâmicas, alterando-se constantemente. Dessa forma, “o professor é o detentor do poder em sua relação com o aluno (ou não), mas torna-se o ‘fraco’ em sua relação com o gestor ou o sistema de ensino” (AUGUSTO, 2007, p. 3).

Nesse contexto, instaura-se a ação tática enquanto forma de assegurar a própria existência e resistir à pressão pela submissão. O docente pode, assim, valer-se de suas astúcias como forma de desestabilização e resistência frente às demandas que impõem a despersonalização e a alienação de seu próprio trabalho. Frente a esse cenário, que busca imobilizar a ação criativa e inventiva do professor, restam-lhe as táticas.

A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. [...] Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2013, p. 94-95).

A reinvenção das práticas faz parte do cotidiano da escola: “caça não autorizada, artes de fazer, astúcias sutis e táticas de resistência são ações intrínsecas do trabalho docente” (CORRÊA, 2013, p. 133). As invenções cotidianas constituem, assim, as “artes de fazer” que permitem a existência concreta da escola, inscrevendo sua posição frente às demandas políticas e sociais que se lhe impõem. Representam, dessa forma, “as diferentes formas de os professores se ajustarem a tais políticas, as diferentes formas de reorganizarem o cotidiano de suas práticas” (DURAN, 2007, p. 136).

A concepção de Certeau (2013) do cotidiano como um rico e complexo conjunto de práticas que inscrevem a presença do fraco sobre a lei do mais forte conduz à compreensão da realidade escolar sob uma nova perspectiva. A legitimação dos valores, saberes e emoções que compõem o cotidiano da sala de aula ressignifica as práticas dos agentes escolares – em especial a ação docente, compreendida como forma particular de conceber o processo de ensino-aprendizagem e as interações que o permeiam (DURAN, 2007).

As relações entre professor e estudantes e o processo de ensino-aprendizagem como um todo refletem características particulares daquele contexto social; o currículo é então entendido “como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído” (DURAN, 2012, p. 46). Desse modo, o currículo escolar se reorganiza cotidianamente; “se faz e refaz, entre estratégias e táticas cotidianas e [...] se reconstrói a cada dia, a cada momento, considerando o conjunto de educadores que se apropriam dele” (DURAN, 2012, p. 46).

Compreende-se, portanto, que as práticas docentes revelam diversas táticas utilizadas frente às estratégias impostas à escola, configurando o espaço escolar

como um ambiente de relações humanas e espaço no qual o professor forja suas “artes de fazer” (CORRÊA, 2013; GOULART, 2013).

4.4 CONSIDERAÇÕES

Como todos os espaços de convivência humana, a escola também é palco de embates entre forças que disputam o poder; assim, “não se dá por acaso que toda a sua cultura se elabora nos termos de relações conflituais ou competitivas entre mais fortes e mais fracos, sem que nenhum espaço, nem legendário ou ritual, possa instalar-se na certeza de neutralidade” (CERTEAU, 2013, p. 81).

Na sala de aula revelam-se diferentes modos de ser, pensar e agir. A escola não é, portanto, mera reprodutora de regras e ditames; ao contrário, o cotidiano continuamente inventado por seus praticantes insere, na complexidade de suas interações sociais, táticas para resistir, mudar, inovar. Nesse contexto, as “artes de fazer” de cada professor produzem uma docência que, embora circunscrita aos limites institucionais, sempre pode se reinventar, construindo novos sentidos e produzindo maneiras únicas de existir e resistir no cotidiano escolar. Para além do currículo prescrito, inscreve-se a atividade efetivamente realizada – a prática real do professor, revestida de maneiras singulares de compreender a docência e de exercê-la, em um contexto histórico e culturalmente determinado.

A tessitura da escola é composta por muitos fios. Aliados às prescrições regimentais e ao currículo oficial, coexistem diferentes elementos que permeiam as práticas cotidianas. É preciso sensibilidade para perceber essas nuances da inventividade humana que inscrevem sobre o texto das estratégias uma nova interpretação. Envolve a escuta atenta e o olhar curioso a cada praticante, cada movimento, cada gesto que marca a presença cotidiana sobre o espaço ordenado. Trata-se, portanto, de ir além de uma concepção ingênua do cotidiano, valorizando sua riqueza enquanto (re)criador dos saberes, práticas e emoções do homem ordinário – o professor “comum”, como é considerado em tantas escolas.

A invenção do cotidiano constitui um caminho possível de compreensão (e enfrentamento) da realidade escolar, concebida como produção conjunta de todos os seus agentes. O cotidiano escolar não é lugar de mesmice: é espaço praticado de saberes, contexto compartilhado de vivências, ambiente de produção inventiva, de partilha de conhecimentos e de construções mútuas. É no cotidiano que a escola

real se produz; continuamente se reinventa, a partir das astúcias de seus produtores, resistindo e insistindo frente às (limit)ações que a ela se impõem.

O conceito de cotidiano postulado por Certeau (2013) contribui à compreensão das emoções e práticas docentes no contexto da inclusão escolar. A provocação de Certeau (2013) incita à desnaturalização das práticas e à ressignificação do cotidiano; à valorização e ao empoderamento do homem ordinário. Desafia a reconhecer, nas práticas comuns, o valor que a inventividade astuciosa confere às “artes de fazer”. No contexto escolar, convida a compreender a ação docente enquanto produto e produção de um tempo cultural e histórico, que se submete (sem jamais se limitar totalmente) às determinações que a circunscrevem. Tal como o cotidiano escolar, em permanente construção e reconstrução, também as “maneiras de fazer” a docência de cada professor representam uma reapropriação inteligente e criativa do espaço, sempre dinâmico, da sala de aula.

Desse modo, consideramos que o cotidiano de Certeau (2013) constitui um lugar praticado de táticas inventivas e astuciosas; trata-se, indubitavelmente, de um cenário que outorga ao trabalhador o poder de agir. Compreendemos, portanto, que as contribuições de Certeau (2013) acerca do cotidiano permitem aprofundar a compreensão tanto do cenário da escola inclusiva, sob a perspectiva histórico-cultural vigotskiana, como do trabalho docente, sob a ótica da Clínica da Atividade. Por isso, e tendo em vista o objetivo central desta tese, tecemos interlocuções possíveis entre Michel de Certeau (2013), Vigotski (2004a, 2017a) e Yves Clot (2007a, 2010b).

5 COTIDIANO ESCOLAR, TRABALHO DOCENTE E SUBJETIVIDADE: INTERLOCUÇÕES ENTRE CERTEAU, CLOT E VIGOTSKI

O comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem [...]. (VIGOTSKI, 2004a, p. 71).

As particularidades da profissão e as diferenças nuances que a compõem inserem o ofício docente em um campo que exige uma compreensão complexa e aprofundada, que considere a atividade como um todo – em seus aspectos realizados e intencionados, subjetivos e concretos. A atividade de ensino se situa em um espaço de subjetividade social, afetando e sendo afetada por elementos que dizem respeito não somente ao próprio professor e seu trabalho, mas à estrutura da escola e seus membros, seus valores, crenças, sentidos e emoções.

Levando em conta essa imbricada relação, a compreensão do trabalho docente perpassa necessariamente a análise dos elementos subjetivos que se expressam nas experiências do cotidiano escolar. Assim, apresentamos uma síntese integrativa das reflexões anteriormente desenvolvidas, com o intuito de compreender como o cotidiano escolar e o trabalho docente afetam a subjetividade do professor – e se exprimem por meio dessa subjetividade – no exercício de sua profissão.

Este capítulo pretende promover interlocuções entre os conceitos da indissociabilidade afetivo-cognitiva de Lev Vigotski (2004a, 2017a), do cotidiano de Michel de Certeau (2013) e da atividade de trabalho de Yves Clot (2007a). Ao estabelecer um diálogo entre esses autores, convergimos suas contribuições visando melhor compreender como o trabalho docente, inserido na realidade do cotidiano da escola, afeta e produz sentidos subjetivos que se concretizam na atividade de trabalho do professor.

5.1 DE ONDE SE FALA: O COTIDIANO DA ESCOLA (INTERLOCUÇÕES COM MICHEL DE CERTEAU)

Sob a concepção histórico-cultural, a interação social é fundamental para o desenvolvimento do homem, pois permite que ele se aproprie do conhecimento cultural e historicamente construído ao longo das gerações, por meio da mediação.

O social constitui, portanto, a base para o desenvolvimento psicológico individual (VIGOTSKI, 2017a).

Como resultado de um longo processo de desenvolvimento, a atividade de início mediada socialmente passa a ocorrer de modo voluntário; evidencia-se, assim, a construção social e a importância da interação para a constituição humana (VIGOTSKI, 2017a). A compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo histórico e culturalmente construído a partir das relações e interações recíprocas entre indivíduo e meio destaca a ação produtiva e criadora do homem, que transforma seu meio ao mesmo tempo em que é por ele transformado. Nesse sentido, o trabalho é a atividade fundamental que diferencia o homem dos demais animais e o humaniza, enquanto atividade livre, consciente e transformadora situada em determinado espaço e tempo histórico (FARIA; CAMARGO, 2018b).

Considerando o trabalho enquanto produção humana, a docência só pode ser compreendida em seu próprio meio. Retirar a profissão de seu contexto de produção anula a compreensão de que cada atividade se concretiza a partir de elementos que a determinam – e que, dialeticamente, também são determinantes da própria situação de trabalho. Nesse sentido, faz-se fundamental compreender a vida cotidiana da escola, visto que “é nela que se consolidam, se perpetuam ou se transformam, no mundo moderno, as condições de vida mais amplas. E é nela e sobre ela que realizamos nossa prática” (CARVALHO, 2000, p. 51).

A questão das práticas do cotidiano tal como é abordada por Certeau (2013) coaduna-se aos pressupostos histórico-culturais (WERTSCH, 1998), visto que considera o indivíduo em sua subjetividade e concreticidade em constante interação com seu meio, produzindo-se e ao mesmo tempo sendo produzido por essas contínuas transformações sociais e históricas. Ao enfatizar a ação humana, o conceito de prática de Certeau (2013) contribui à compreensão da ação, aproximando-se das pesquisas vinculadas à tradição histórico-cultural.

Adotar a ação humana como a unidade de análise para a pesquisa sociocultural significa que ela serve como objeto fundamental para ser descrito e interpretado. Essa abordagem contrasta com atitudes de descrição e interpretação, conceitos, estruturas linguísticas e de conhecimento e tantas outras unidades que frequentemente encontramos na psicologia. [...] Os tipos de referenciais que tenho em mente podem ser encontrados nos trabalhos de [...] Vygotsky (1978, 1987) com ênfase no discurso, pensamento e mais genericamente na “ação mediada” [...]; **de Certeau (1984)**, com enfoque na prática e na resistência [...]. (WERTSCH, 1998, p. 60-61, grifo nosso).

Ao direcionar nosso interesse investigativo à ação humana, é possível identificar importantes pontos de convergência com a produção de Certeau (2013), que aproxima o conceito de cotidiano da compreensão das práticas de abordagem histórico-cultural, valorizando uma compreensão situada do cotidiano. Em outras palavras, trata-se de compreender que as ações se desenrolam sempre em determinado meio e a partir de certas influências culturais e históricas, em uma relação constante na qual o ambiente não é apenas um cenário figurativo, mas um importante elemento que afeta – e é simultaneamente afetado – pela atividade.

Compreender o cotidiano implica reconhecer suas práticas e os modos de fazer típicos de cada local e situação, valorizando os modos de fazer e de agir de cada comunidade como elementos constituintes e significantes das relações sociais. Nesse sentido, os modos de realizar a atividade e de executar o trabalho são também apropriações singulares de uma construção coletiva – trata-se, portanto, de “artes de fazer” (CERTEAU, 2013), personalizações do social que se expressam no dia a dia das atividades de cada trabalhador.

O espaço onde se desenvolve a atividade docente é a escola – em especial, a sala da aula. Embora haja outras atividades associadas à função docente, esse é o cenário em que ele realiza seu papel de maior protagonismo. Compreender a atividade docente perpassa, portanto, conhecer esse lugar – não de uma perspectiva pontual e externa, mas sob o ponto de vista do próprio professor, inserido diariamente nesse contexto, realizando não apenas um recorte sobre sua atividade, mas conhecendo e compreendendo o que ali se realiza todos os dias, no entrecruzamento de todos os personagens que compõem a trama da escola. Para isso, faz-se essencial entender o cotidiano escolar.

O cenário das constantes relações do homem com seu meio se inscreve no embate entre relações sociais. Sob essa perspectiva, o estudo do cotidiano considera as ações de seus praticantes em um ambiente histórico e social multiplamente determinado; dirige-se, portanto, às formas pelas quais o homem consegue contornar as imposições do poder oficial, inscrevendo suas próprias maneiras de agir e viver (CERTEAU, 2013). No contexto espaço-temporal do cotidiano, o protagonismo é de cada um; não somente dos que se destacam ou possuem mais recursos, mas de cada indivíduo que, com suas artes de fazer, cria modos inventivos de se apropriar e inserir nos espaços sociais, adaptando-se às situações e resistindo às circunstâncias adversas. O praticante do cotidiano é aquele

que o constrói, que inventivamente insere sua marca, a despeito de normas ou prescrições que busquem a normalização de padrões que tentem invisibilizar sua presença. É, justamente, o indivíduo comum – “homem ordinário” e “herói anônimo” (CERTEAU, 2013, p. 55), que utiliza os recursos disponíveis para legitimar sua presença, insistir e resistir frente às adversidades.

As formas de apropriação de cada pessoa – suas “artes de fazer” – inscrevem o individual no social, compondo as múltiplas formas por meio das quais os usuários podem se reapropriam do espaço organizado de produção sociocultural (CERTEAU, 2013). Transpondo essa afirmação para o contexto da escola, é possível compreender que o cotidiano escolar revela um movimento social constituído pela multiplicidade de saberes de seus agentes – professores, estudantes, gestores, comunidade escolar. Para além de mero cenário, as práticas cotidianas são o centro das relações sociais nas quais as artes de fazer de cada professor – protagonista anônimo de cada sala de aula – são desenvolvidas diariamente. Ao instaurar suas táticas, com inventividade e astúcia o professor marca o seu próprio espaço de trabalho, exercendo o poder de agir que configura sentido à atividade que realiza e mantém a saúde de seu trabalho, a despeito das (im)possibilidades do cotidiano.

A vida cotidiana “não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social” (CARVALHO, 2000, p. 15). A compreensão das práticas que permeiam e constituem o cotidiano enfatiza não a produção individual, mas o coletivo de praticantes que se inserem em determinado contexto histórico-cultural. Na escola, implica em considerar não somente a execução das prescrições, o cumprimento do currículo, o seguimento das normas. Trata-se de reconhecer os modos de cada professor, de legitimar seus saberes – não apenas os acadêmicos, mas aqueles construídos ao longo de anos de profissão; o saber cotidiano, formado no “chão de escola” – que, em geral, é menosprezado, “cujas maneiras de fazer não têm legitimidade aos olhos de uma racionalidade produtivista” (CERTEAU, 2013, p. 132). Essa realidade, que une o saber coletivo à aplicação pessoal e o conhecimento científico à vivência de cada professor, constitui o cotidiano da escola.

No movimento constante do cotidiano inserem-se diferentes formas de fazer, pensar e sentir no contexto concreto da escola. O cotidiano, continuamente criado e reinventado, constitui um elemento real e indissociável da realidade que expressa os sentidos de cada um de seus praticantes. Configura-se, assim, uma concepção que

reconhece a riqueza do cotidiano enquanto espaço de (re)criação de vivências do homem ordinário – cada professor em sua sala de aula. Nesse sentido, a constante construção e reinvenção do cotidiano⁸² se constitui em um caminho possível para compreender e enfrentar a realidade escolar, concebida enquanto produção social do coletivo, ressignificada pessoalmente por cada um de seus praticantes.

O cotidiano de cada escola não é fixo ou constante: é espaço construído e partilhado, criado e recriado, inventado e continuamente transformado. Nesse contexto, a ressignificação do cotidiano convida a “destacar e pôr do avesso” as práticas comuns, ou seja, a reconhecer o valor da inventividade de cada praticante (CERTEAU, 2013). Na realidade da escola, refletir sobre o cotidiano implica compreender a ação docente enquanto produto e produção, situada em determinado tempo cultural e histórico. Tal como o cotidiano escolar, em permanente construção e reconstrução, também as “maneiras de fazer” a docência de cada professor representam uma reapropriação inventiva do espaço dinâmico da sala de aula.

As “artes de fazer” de cada professor produzem, assim, uma docência particular, evidenciando modos pessoais de apropriação do coletivo. O trabalho docente, realizado na singularidade de cada cotidiano escolar, revela sentidos que se expressam em sua atividade. Portanto, para além das prescrições e determinações, que enquadram e delinham o trabalho docente, inscreve-se a atividade efetivamente realizada – a prática real de cada professor, moldada pelas marcas subjetivas de sua apropriação social, de seus modos particulares de compreender a docência e de ser professor.

5.2 DO QUÊ SE FALA: O TRABALHO DOCENTE (INTERLOCUÇÕES COM YVES CLOT)

Em uma perspectiva histórico-cultural da atividade de trabalho do professor, consideramos que o cotidiano da escola afeta – e é afetado – constantemente pela singularidade social de cada docente. Nessa construção contínua, elementos concretos – relativos ao currículo, à comunidade escolar, aos objetivos de aprendizagem, aos agentes da escola, etc. – e subjetivos – valores da escola, emoções do professor, vivências partilhadas em sala de aula, etc. – se mesclam e

⁸² Referência à obra de Certeau (2013) intitulada *A invenção do cotidiano: artes de fazer*.

se fundem, constituindo o que se pode denominar como trabalho docente. Tal compreensão “transforma a atividade, aparentemente, passiva e submissa, em atividade inventiva e criativa” (CLOT, 2010b, p. 107).

O trabalho é uma atividade dirigida que adquire importante função psicológica para o indivíduo; ao realizar sua tarefa, cada profissional implica um pouco de si e se insere em um coletivo, cuja finalidade é compartilhada socialmente por todo o grupo. Nesse sentido, “o trabalho é demarcação consigo mesmo, inscrição numa outra história: uma história coletiva cristalizada em gêneros sociais em geral suficientemente equívocos e discordantes para que cada um deva ‘dar sua própria contribuição’ e ‘sair de si’” (CLOT, 2007a, p. 74).

A realização da atividade de trabalho envolve o poder de agir do trabalhador e a configuração de sentidos de seu próprio trabalho, o que lhe permite continuar se desenvolvendo de forma saudável nesse contexto. Quando isso não é possível e ação do sobre o próprio trabalho é impedida, o desenvolvimento psicológico também é paralisado. A função psicológica do trabalho, portanto, consiste em significar e ressignificar a atividade, em um processo de transformação. Desse modo, longe de ser apenas uma tarefa social, o trabalho é uma atividade permanentemente dinâmica, que permite o desenvolvimento de cada trabalhador. Por isso o trabalho é, simultaneamente, fato subjetivo e fato social na história viva de cada indivíduo (CLOT, 2007a, 2015).

O trabalho concretiza socialmente as vivências objetivas e subjetivas de cada profissão e é somente no cotidiano que a atividade de trabalho mostra o que é⁸³. Desse modo, para compreender o ofício em sua dinamicidade, é fundamental considerar o contexto singular de cada situação de trabalho. A atividade de trabalho está sempre viva; nômade, modifica-se e é constantemente ressignificada: “o ofício não está inteiramente na atividade, nem na tarefa, nem no coletivo. Vivo, ele transita por tudo. Morto em um ponto, ele pode ressuscitar em outro” (CLOT, 2013, p. 10).

Esse movimento que caracteriza o ofício – a migração constantemente entre sujeito, coletivo e objeto do trabalho – alerta para a complexidade das situações que permeiam o cotidiano e envolvem a execução do trabalho. O trabalho, propriamente dito, não é composto apenas por aspectos externos ao indivíduo, mas também por

⁸³ A frase faz alusão à perspectiva desenvolvimentista de Vigotski. Ressaltando a necessidade de compreender o dinamismo dos fenômenos psicológicos em seu contexto histórico de desenvolvimento, Vigotski (2017a) repete as palavras do psicólogo soviético Pavel P Blonsky, afirmando que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (p. 68).

sua apropriação pessoal da atividade. Ao exercer o trabalho, cada indivíduo imprime também as marcas de sua subjetividade, da forma como aprende, se apropria e significa seu trabalho, seu cotidiano e a própria realidade.

Nesse sentido, o trabalho não é somente o produto final de uma atividade – aquilo que, efetivamente, foi realizado. Abarca também uma vasta gama de possibilidades, desejos e intenções que, embora não concretizadas, nem por isso deixam de existir e de afetar a atividade realizada. Assim, é preciso considerar, para além da atividade real, também o real de cada atividade. Desse modo, a atividade realizada é apenas uma parcela do real da atividade; tal como declara Vigotski (2013, p. 48), “o comportamento que foi realizado é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas”.

O real da atividade inclui o que não foi feito; o que se tentou, mas não foi possível; os fracassos e os ideais; o que se faz para cumprir uma tarefa ou para evitá-la e o que é preciso ser refeito (CLOT, 2007a). O real da atividade, portanto, deve ser conhecido e apropriado pelos trabalhadores. Esse real só pode ser desvendado pelo próprio trabalhador, visto que só ele (e não um especialista externo) está inserido na realidade e conhece as nuances do cotidiano que tonalizam a situação de trabalho que ele mesmo experiencia.

Para compreender o trabalho no contexto de seu cotidiano, é preciso considerar a materialidade concreta na qual ocorrem as relações e se desenvolve a atividade de trabalho, pois é a partir da realização (ou do impedimento) dessas atividades que o trabalhador se implica ou não no processo, sendo afetado (e afetando os demais) nesse desenvolvimento (FARIA; CAMARGO; BULGACOV, 2021). No âmbito da escola, a atividade de trabalho docente é regulada por diversos elementos institucionais; para além desses aspectos, também há a subjetividade do professor – seus interesses, inclinações, expectativas, vontades e emoções, em relação aos estudantes, ao conteúdo, à comunidade escolar e ao próprio ofício. É nesse complexo amálgama de fatores objetivos e subjetivos situados em determinado espaço e tempo histórico que se insere o trabalho docente.

Nesse contexto a atividade realizada, o que efetivamente é feito pelo professor, é somente um dos elementos que constituem sua prática. Suas emoções, necessidades e opções – aquilo que faz e opta por não fazer – são elementos que integram a atividade real. Pode-se então refletir sobre a atividade docente: o que as

práticas do professor revelam acerca de sua intencionalidade – e do que não gostaria de realizar? Como suas emoções repercutem sobre suas formas de ensino e sobre os processos de aprendizagem de todos os estudantes? (FARIA; CAMARGO; BULGACOV, 2021).

O trabalho docente se concretiza sobre essa fronteira tênue: entre a atividade realizada e o real da atividade; entre o que se quer e o que é preciso fazer; entre o que se sabe necessário e o que é possível ser feito. Considerando a realidade que o cotidiano impõe e delimita – e que também, dialeticamente, é construída pelo professor –, a atividade de trabalho revela sua dimensão subjetiva e as formas por meio das quais sua subjetividade é mobilizada para e pela ação.

Entre o prescrito e o realizado, entre as intenções e o que é efetivamente realizado, o trabalho docente se sustenta **no** e **pelo** cotidiano escolar. A atividade efetivada é apenas uma – para falar ao modo de Vigotski (2013), a reação vencedora dentre a miríade de possibilidades que se oferecem ao real. Todas essas possibilidades realizadas, desejadas ou contrariadas fazem parte da atividade e se inserem, concreta ou subjetivamente, nas situações de trabalho. Desse modo, “o trabalho é o lugar em que se desenrola para o sujeito a experiência dolorosa e decisiva do real, [...] e é essa experiência subjetiva que dá à psicodinâmica do trabalho seu objeto” (CLOT, 2007a, p. 59). Por isso, a atividade de trabalho expressa também as implicações subjetivas de cada trabalhador, inserido no contexto concreto de seu cotidiano – o que torna imprescindível, para compreender o trabalho docente, considerar a subjetividade de cada professor e os sentidos que atribui ao trabalho que realiza.

5.3 QUEM FALA: O PROFESSOR – TRABALHO E SUBJETIVIDADE (INTERLOCUÇÕES COM LEV S. VIGOTSKI)

Em consonância com os pressupostos marxistas, Vigotski (2017a) destaca o trabalho como atividade fundamental para o homem, que o diferencia dos demais animais e configura sua especificidade.

[...] a categoria trabalho é um dos fundamentos ontológicos da obra de Vygotsky, apresentada como o momento central na constituição do mundo dos homens. [...]. Seguindo este princípio, Vygotsky assume que o trabalho coletivo é a gênese da atividade consciente na estruturação cultural dos homens, e a explicação para a formação de uma psique superior deriva disso. (SILVA; PAIVA; MAGIOLINO, 2017, p. 120, tradução nossa)⁸⁴.

O trabalho configura uma categoria explicativa central da espécie humana a partir da qual se pode compreender a consciência e os processos psicológicos superiores (SILVA; PAIVA; MAGIOLINO, 2017). Nesse sentido, o trabalho docente nunca é simplesmente uma reação mecânica: trata-se da concretização de elementos ativos, mas também subjetivos; de uma subjetividade que é construída e moldada pelas marcas do social. É por meio dessa subjetividade social que o trabalhador “remove do campo de ação da tarefa o que tem sentido para a vida do sujeito” (CLOT, 2008, p. 217, tradução nossa)⁸⁵.

A subjetividade é elemento ativo e dinâmico que permeia a atividade. Mobilizadora e constituinte do desenvolvimento cognitivo, constitui um recurso interno fundamental para a atividade. Subjetividade e atividade não se contrapõem, mas se complementam; é desse modo que a experiência de trabalho é subjetiva – ou seja, é significada subjetivamente por meio das contínuas inter-relações entre o individual e o social (CLOT, 2007a, 2008).

Considerar a subjetividade enquanto elemento constituinte do psiquismo humano implica admitir a indissociabilidade entre os elementos afetivos e cognitivos sobre os processos de desenvolvimento e interação em seu contexto social concreto.

[...] O pensamento é inseparável das condições reais de seu funcionamento na vida dos homens. A investigação dos processos de pensamento, não de forma isolada dos múltiplos tipos e formas de atividade humana que realizam, mas como meio dessa atividade, é precisamente uma das tarefas mais importantes que se colocam aos psicólogos [...]. (LEONTIEV, 1978, p. 50, tradução nossa)⁸⁶.

⁸⁴ No original: « [...] *the work category is one of the ontological fundamentals in Vygotsky's work, presented as the central moment in the constitution of the world of men. [...] Vygotsky, following this principle, assumes that collective work is the genesis of conscious activity in the cultural structuring of men, and the explanation for the formation of a superior psyche derives from this*” (SILVA; PAIVA; MAGIOLINO, 2017, p. 120).

⁸⁵ No original: « [...] *retire du champ d'action de la tâche ce qui a un sens pour la vie du sujet* » (CLOT, 2008, p. 217).

⁸⁶ No original: “[...] *el pensamiento es inseparable de las condiciones reales de su funcionamiento en la vida de los hombres. La investigación de los procesos del pensar, no de un modo aislado de los múltiples tipos y formas de la actividad humana que ellos realizan, sino como medios de esta*

Pensamento e afeto compõem o todo indivisível da consciência humana, modificando-se dialeticamente no curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997a, 2019). Desse modo, ao reconhecer a subjetividade na atividade, assume-se o vínculo interno entre afeto e cognição, ação e emoção, que se concretiza na ação humana – tanto na atividade real como no real de sua atividade.

O trabalho configura, portanto, também uma função psicológica, ligada à subjetividade social de cada trabalhador. É essa subjetividade, por meio da qual cada indivíduo se apropria do coletivo e a ele se integra, que confere um sentido ao seu ofício – mais do que apenas exercer uma profissão, o trabalho assume a dimensão de realização pessoal, de integração social e de ressignificação do real. Por meio do trabalho cada indivíduo se integra a uma história transpessoal e histórica, imprimindo sobre ela também as marcas singulares de sua presença. Configura-se assim, no coletivo de trabalho, “o sentimento em cada um de seus membros de participar de um trabalho comum, que os transcende como pessoa pelo fato de contribuírem para uma história que não é apenas deles (FERNANDEZ, 2010, p. 154, tradução nossa)⁸⁷.

A subjetividade dos trabalhadores é moldada pela atividade de trabalho, construída no e pelo coletivo e compartilhada entre os colegas de profissão. Trata-se, por isso, de uma subjetividade situada histórica e culturalmente, que reflete “a experiência sempre singular, tecida da história, que um grupo de trabalho interpõe entre as prescrições formalizadas das quais é objeto e os resultados reais que obtêm” (CLOT, 2008, p. 106, tradução nossa)⁸⁸.

A subjetividade expressa os sentidos que cada indivíduo atribui à sua atividade de trabalho. Faz-se necessário distinguir sentido e significado: não se trata mais da mera convenção partilhada de significados entre os trabalhadores, mas das formas particulares pelas quais cada trabalhador sente e valoriza sua atividade.

actividad, es precisamente una de las tareas más importantes que se les plantean a los psicólogos [...]» (LEONTIEV, 1978, p. 50).

⁸⁷ No original: « [...] le sentiment chez chacun de ses membres de participer à une oeuvre commune le transcendant en tant que personne du fait qu'il contribue à une histoire qui n'est pas que la sienne» (FERNANDEZ, 2010, p. 154).

⁸⁸ No original: «[...] l'expérience toujours singulière, tissée d'histoire, qu'un collectif de travail interpose entre les prescriptions formalisées dont il se sait l'objet et les résultats réels qu'ils obtient » (CLOT, 2008, p. 106).

A palavra é inserida em um contexto do qual retira seu conteúdo intelectual e afetivo, se impregna desse conteúdo e passa a significar mais ou menos do que significa isoladamente e fora de contexto: mais, porque seu repertório de significados se expande, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. [...] O verdadeiro significado de cada palavra é determinado, em suma, pela abundância de elementos existentes na consciência, referentes ao que é expresso pela palavra em questão. [...] A palavra é uma fonte inesgotável de novos problemas, seu sentido nunca está acabado. Em suma, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade. (VIGOTSKI, 2001b, p. 333-334, tradução nossa)⁸⁹.

Enquanto o significado é fixo e convencionado socialmente, o sentido agrega elementos particulares e pessoais de cada indivíduo conforme os elementos de seu contexto. Dessa forma, o significado é apenas uma, dentre as várias possibilidades dinâmicas do sentido. Em outras palavras, o significado é apenas “uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2001b, p. 333, tradução nossa)⁹⁰.

Similarmente, Leontiev (1960, 1978) também ressalta a constituição social do sentido, enfatizando que

[...] significados pessoais sobre a própria vida não são invenções livres. Eles se baseiam em valores e conceitos sociais para interpretar eventos pessoais [...]. Esta é uma formulação importante da experiência pessoal e dos comportamentos que os fundamenta não na escolha individual, mas nas condições sociais. Leontiev argumenta que a experiência pessoal é uma variante dos fatores culturais, não independente deles. A experiência pessoal reflete interações específicas com fatores culturais e suas internalizações. (RATNER, 2017, p. 78; 79, tradução nossa)⁹¹.

Na realização do ofício, o sentido do trabalho é construído simbólica e subjetivamente e se relaciona ao poder de agir do trabalhador; indica, portanto, o que é possível – e também o que é impedido – na atividade (CLOT, 2007a). O

⁸⁹ No original: “*La palabra está inserta en un contexto del cual toma su contenido intelectual y afectivo, se impregna de ese contenido y pasa a significar más o menos de lo que significa aisladamente y fuera del contexto: más porque se amplía su repertorio de significados, adquiriendo nuevas áreas de contenido; menos, porque el contexto en cuestión limita y concreta su significado abstracto. [...] El verdadero sentido de cada palabra está determinado, en definitiva, por la abundancia de elementos existentes en la conciencia referidos a lo expresado por la palabra en cuestión. [...] La palabra es una fuente inagotable de nuevos problemas, su sentido nunca está acabado. En definitiva, el sentido de las palabras depende conjuntamente de la interpretación del mundo de cada cual y de la estructura interna de la personalidad*” (VIGOTSKI, 2001b, p. 333-334).

⁹⁰ No original: “[...] *una piedra en el edificio del sentido*” (VIGOTSKI, 2001b, p. 333).

⁹¹ No original: “[...] *personal meanings about one’s own life are not free inventions. They draw on social values and concepts to interpret personal events [...]. This is an important formulation of personal experience and behaviors that grounds them not in individual choice but in social conditions. Leontiev argues that personal experience is a variant of cultural factors, not independent of them. Personal experience reflects particular interactions with cultural factors, and internalizations of them*” (RATNER, 2017, p. 78; 79).

sentido do ofício, inserido na realidade concreta do coletivo de trabalho, afeta e dá vitalidade à profissão. Subjetivamente vivo e dinamicamente ativo, o trabalhador encontra, em seu ofício, uma função psicológica que confere sentido à sua atividade. Quando o poder de agir do trabalhador é afetado – ou seja, quando sua possibilidade de se implicar, subjetiva e concretamente, sobre a atividade que realiza é fragilizada ou impedida – a atividade torna-se sem sentido. Esvaziada de sua significação e privada da possibilidade de agir, a subjetividade enfraquece e o coletivo de trabalho, que não se reconhece mais em sua atividade, de recurso de desenvolvimento, torna-se perigosa fonte de sofrimento psíquico e adoecimento (CLOT, 2015).

Compreender a atividade de trabalho envolve sempre conhecer o meio no qual se insere – o cotidiano, no qual ela é diariamente realizada, pelo trabalhador e seu coletivo de trabalho. Cada ofício tem particularidades que não podem ser reveladas apenas pela análise de um observador externo, mas demandam a inserção ativa no meio, para que se possa conhecer e compreender não somente a atividade realizada, mas também seus impedimentos na rotina profissional.

Semelhantemente, o trabalho do professor apresenta especificidades que mobilizam sua subjetividade. Para além da transmissão do conhecimento, envolve o relacionamento interpessoal com diversos agentes, o cumprimento de normas e diretrizes, o compromisso com a formação dos estudantes e a execução de suas atividades para além das dificuldades concretas (como a sobrecarga horária com jornadas duplas ou triplas, a falta de recursos, desvalorização da carreira, baixo investimento na formação, etc.). Em outras palavras, a atividade docente

[...] implica em interagir e relacionar-se com o outro; simultaneamente, o professor lida com seus próprios sentimentos e também com as emoções de seus alunos e colegas. O envolvimento emocional da atividade docente abrange os diversos papéis e contextos assumidos pelo professor no exercício de sua profissão, incluindo a relação com os colegas, gestores, alunos e comunidade escolar. (FARIA; CAMARGO, 2020, p. 66).

Todos esses aspectos afetam o desenvolvimento da atividade docente, mobilizando – ou paralisando – a ação do professor. É preciso, portanto, para além dos aspectos objetivamente observáveis da atividade, atentar também para a subjetividade do professor, compreendendo sua implicação direta sobre o desenvolvimento do trabalho.

Entretanto, muitas vezes no coletivo de trabalho da escola predomina uma “subjetividade precária”. Frente a todas as dificuldades que se interpõem à sua atividade de trabalho, o professor se sente desamparado, solitário e perde, cada vez mais, o sentido de seu ofício. O impedimento do poder de agir do professor – promovido pela negligência da necessidade de que ele se implique subjetivamente em sua própria atividade, enquanto indivíduo e coletivo de trabalho – resulta no enfraquecimento da profissão e no adoecimento psicológico e físico do trabalhador (FARIA; CAMARGO, 2020).

Assim como os processos de pensamento e raciocínio, também os desejos, expectativas, vontades e emoções desenvolvem-se ao longo do curso dinâmico da vida humana. A subjetividade – realizada, intencionada ou impedida – permeia toda a atividade humana e é impossível separá-la da consciência.

No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se; emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais; interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes. (VIGOTSKI, 1999c, p. 244).

Considerando a indissociabilidade entre afeto e cognição na constituição da consciência humana (VIGOTSKI, 1997a, 1999c, 2019), a subjetividade configura elemento fundamental ao trabalho docente. Trata-se de uma subjetividade que é construída e moldada pelo coletivo, nas constantes e contínuas interações do sujeito. É, portanto, uma subjetividade situada, partilhada cultural e historicamente, que permite que cada indivíduo se insira no coletivo e com ele interaja de modo saudável e dinâmico.

Sob essa perspectiva, a atividade de trabalho docente “está sempre implicada em um espaço de subjetividade social e expressa sentidos subjetivos que existem além dos muros da instituição de ensino em um espaço dinâmico” (MADEIRA-COELHO; TACCA, 2019, p. 94, tradução nossa)⁹², revelando não somente as práticas, mas também os valores, crenças e emoções produzidos e compartilhados por cada professor em sociedade.

⁹² No original: “[...] is always implicated in a space of social subjectivity and expresses subjective senses that exist beyond the walls of the educational institution in a dynamic space [...]” (MADEIRA-COELHO; TACCA, 2019, p. 94).

5.4 CONSIDERAÇÕES

Compreender o trabalho docente implica conhecer seu cotidiano; considerar as artes de fazer que cada professor cria e se apropria para realizar sua atividade. Envolve também reconhecer que o ofício do professor não se restringe à sala de aula; para além da atividade realizada, há múltiplas possibilidades que compõem o real de sua atividade. Entre o ideal e o possível, a atividade docente situa o professor no coletivo de trabalho da escola – com o qual compartilha as prescrições e as maneiras de fazer docência, mas também suas vivências, experiências, expectativas, emoções e desejos frente ao fazer e ao ser professor, revelando a subjetividade social que constitui e permeia o ofício docente.

O trabalho docente envolve também o sentir – afetar e ser afetado pela atividade. Retomando a definição de Spinoza (2009), filósofo cujas contribuições repercutiram sobre a obra vigotskiana⁹³, o afeto exprime justamente “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (p. 163). A atividade, portanto, expressa um amálgama entre cognição e emoção; é essa potência do afeto que impulsiona o “poder de agir” do professor.

A filosofia de Espinosa (2008) mostra que todas as relações sociais são, ao mesmo tempo, mediadas/mediadoras de afetações. A partir disso, entendemos que os processos educativos, ao se constituírem no conjunto das relações sociais, produzem e são produto de afetações. Isso significa que tanto professores quanto alunos afetam e são afetados pelo que vivenciam em suas relações. [...] Entendemos, portanto, que na educação a afetação é o processo pelo qual práticas educativas transformam-se em vivências capazes de aumentar ou diminuir a potência humana. (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 10).

A análise da atividade de trabalho do professor precisa considerar também sua dimensão subjetiva e as formas através das quais sua subjetividade é mobilizada, **para** e **pela** ação. Para o coletivo docente e para cada professor, o trabalho tem que ser um espaço de desenvolvimento cognitivo e afetivo que leve os profissionais a refletirem acerca de sua prática e também a ressignificá-la.

⁹³ Em relação à influência da concepção monista do filósofo neerlandês sobre a obra de Vigotski, cabe destacar que “o percurso proposto por Espinosa tem como eixo central o pensamento, que é sempre afetivo – no sentido de que pensar adequadamente significa compreender os afetos que estão na gênese de nossas ideias cognitivas, ou seja, pensar adequadamente é o mesmo que compreender as causas que dão origem aos nossos pensamentos” (COSTA-PINTO, 2012, p. 74).

É preciso reabilitar a função psicológica do trabalho enquanto recurso para o desenvolvimento concreto e subjetivo de cada trabalhador. Dinamicamente inserido e engajado na atividade de trabalho, o poder de agir permite que o professor atribua novos sentidos à sua experiência profissional, configurando novas e complexas expressões de sua subjetividade social.

A subjetividade permite a expressão do professor enquanto ser integral – que pensa, age e também sente. Afeto e cognição mesclam-se continuamente durante o trabalho docente, imprimindo um colorido emocional sobre o ofício. Assim, “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (VIGOTSKI, 2004a, p. 146).

Admitir a importância da subjetividade é reconhecer que cada professor é um ser humano integral, dotado de pensamentos, desejos e emoções. Valorizar o cotidiano escolar é, por sua vez, compreender que cada relação se dá sempre em determinado contexto cultural e histórico, afetando e sendo impactado pelas formas como cada sociedade concebe a educação, a escola e o professor. Legitimar o trabalho docente inserido no cotidiano escolar é conferir ao professor o poder de agir sobre seu próprio trabalho; é permitir que ele se expresse, se implique e se realize **na e pela** atividade que realiza.

Trata-se, em outras palavras, de outorgar ao trabalho o espaço que lhe é devido – como atividade social e subjetiva que está, sempre e em todos os casos, vinculada à vida real e dinâmica de cada trabalhador: “a educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital” (VIGOTSKI, 2004a, p. 456).

Acreditamos que o legado vigotskiano revela um “projeto prático, e ao mesmo tempo profundamente ideológico e político, que saía do drama da vida, não apenas das ideias, e que também voltava à vida para transformá-la” (STETSENKO, 2016, p. 38, tradução nossa)⁹⁴. Nesse sentido, frente ao objetivo central desta pesquisa, buscamos referenciais que subsidiassem não somente aporte teórico consoante à nossa perspectiva epistemológica, a Psicologia Histórico-Cultural, mas que também

⁹⁴ No original: “[...] *the practical, and simultaneously deeply ideological and political, project that came out of drama of life, not of ideas only, and that also returned to life to transform it*” (STETSENKO, 2016, p. 38).

contribuíssem de modo concreto para a transformação das práticas docentes com o intuito de colaborar para a implementação de sistemas escolares que compreendam a inclusão como processo complexo, dinâmico e integrador entre elementos que tradicionalmente são considerados fixos e até mesmo antagônicos na escola – aprender e ensinar, estudantes e professores, emoção e razão, pensar e sentir. Em Certeau (2013), encontramos subsídios para entender as práticas docentes, sempre vivas e em permanente construção, no contexto situado do cotidiano escolar. Em Clot (2007a, 2010b), compreendemos o trabalho docente como expressão concreta e subjetiva de suas múltiplas (im)possibilidades, entre a atividade real e o real da atividade. Ambos os autores contribuem para ampliar nossa visão sobre o cenário no qual se desenvolve o trabalho do professor – em especial no âmbito da inclusão escolar.

O estudo das proposições teórico-práticas de Vigotski (1997a, 2004b, 2004c, 2017c, 2019), Certeau (2013) e Clot (2007a, 2010b) nos encorajou a propor uma síntese integrativa; sob a perspectiva histórico-cultural, convergimos as contribuições dos autores em um esforço que permite avançar na compreensão das emoções docentes. Desse modo, considerando que “o processo pedagógico é a vida social ativa” (VIGOTSKI, 2004a, p. 461) e tendo em vista o objetivo central desta pesquisa, julgamos importante contextualizar as interlocuções que propomos no contexto concreto da escola inclusiva, explorando o cenário delineado pela literatura contemporânea sobre as emoções docentes frente à inclusão.

6 METASSÍNTESE: EMOÇÕES DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO

[...] O desejo de sintetizar os resultados da pesquisa qualitativa deriva também do desejo de garantir o local negado à pesquisa qualitativa como fonte de melhores evidências no processo da prática baseada em evidências. (SANDELOWSKI; BARROSO, 2007, p. 3, tradução nossa)⁹⁵.

Neste capítulo, descrevemos a revisão sistemática que realizamos, iniciando pela apresentação da tipologia escolhida (a metassíntese), delineando seus fundamentos. Na sequência, descrevemos as etapas da realização da metassíntese conforme os objetivos de pesquisa desta tese.

A metassíntese aqui apresentada realiza uma investigação acerca das emoções dos professores frente à inclusão, por meio do qual pretendemos revelar os achados da literatura acerca dessa temática (como a inclusão é significada pelos professores de classes inclusivas). Este capítulo foi aceito para publicação pela Revista Brasileira de Educação (RBE), uma publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (FARIA; CAMARGO, 2022).

Compreendendo que o tema envolve aspectos subjetivos (a atribuição de sentidos) e de acordo com a abordagem qualitativa empregada nesta tese, optamos pelo desenvolvimento de uma revisão sistemática qualitativa da literatura do tipo metassíntese. Trata-se de uma modalidade que permite integrar os resultados de diferentes estudos qualitativos primários, alcançando um nível de compreensão teórica profundo que supera a mera apresentação descritiva ou comparativa entre os estudos identificados, sendo capaz de “incluir todos os significados das experiências encontrados nos estudos primários” (MATHEUS, 2009, p. 544).

6.1 DESCRIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A metassíntese consiste em um processo complexo e delicado de integração interpretativa dos achados primários identificados em outras investigações. O objeto desse tipo de revisão não são propriamente as pesquisas, mas os relatórios dessas

⁹⁵ No original: “[...] *The urge to synthesize qualitative research findings derives also from the desire to secure the place denied to qualitative research as a source of best evidence in the evidence-based practice process*” (SANDELOWSKI; BARROSO, 2007, p. 3).

pesquisas, que são criteriosamente analisados e interpretados com a finalidade de obter um novo nível de síntese que congregue e sustente os conceitos de cada um desses estudos (MATHEUS, 2009; SANDELOWSKI, 2012). Desse modo, os resultados apresentados em uma metassíntese não podem ser encontrados em outros estudos, visto que não são a mera síntese de achados, mas oferecem uma integração que é fruto da interpretação conjunta de todos os estudos analisados, consistindo em um todo coerente. Sua validade não reside na replicação, mas em uma lógica interpretativa, única e particular de cada pesquisador (SANDELOWSKI; BARROSO, 2007).

Embora seja possível realizar a síntese qualitativa dos achados também por agregação (integração dos resultados), a proposta da metassíntese é realizar sua combinação (ou configuração); ou seja, promover uma interpretação dos achados qualitativos (SANDELOWSKI, 2012; SANDELOWSKI; BARROSO, 2003).

Em resumo, a metassíntese qualitativa implica na recuperação sistemática e abrangente de todos os relatórios relevantes de estudos qualitativos concluídos em um domínio-alvo da investigação empírica, com ênfase analítica e interpretativa nos resultados desses relatórios, uso sistemático e adequadamente eclético de métodos qualitativos ou quantitativos para integrar as conclusões desses relatórios e no uso de práticas contábeis reflexivas para otimizar a validade dos procedimentos e resultados do estudo. (SANDELOWSKI, 2012, p. 31, tradução nossa)⁹⁶.

A metassíntese é conduzida conforme protocolos de pesquisa sistemáticos e explícitos, porém flexíveis e modificáveis ao longo da pesquisa, ajustando-se à natureza dos achados e à própria estrutura da pesquisa qualitativa. Por isso, embora previamente o pesquisador estabeleça um roteiro, tais passos podem ser modificados ao longo da execução de seu estudo – as adaptações devem, entretanto, ser meticulosamente discutidas entre o grupo de pesquisa e cuidadosamente registradas (SANDELOWSKI, 2012). O QUADRO 1 apresenta um modelo para a elaboração e a publicação de estudos e artigos de metassíntese.

⁹⁶ No original: *“In summary, qualitative metasynthesis entails the systematic and comprehensive retrieval of all of the relevant reports of completed qualitative studies in a target domain of empirical inquiry, analytic and interpretive emphasis on the findings in these reports, systematic and appropriately eclectic use of qualitative or quantitative methods to integrate the findings in these reports, and the use of reflexive accounting practices to optimize the validity of study procedures and outcomes”* (SANDELOWSKI, 2012, p. 31).

QUADRO 1 – MODELO PARA ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS DE METASSÍNTESE

1. Introdução	a. Problema de pesquisa que gerou o estudo	
	b. Objetivo da pesquisa abordando o problema de pesquisa	
2. Métodos	a. Estratégia de amostragem	i. Limites tópicos/temáticos, populacionais, temporais e metodológicos
		ii. Principais definições e termos de busca
		iii. Critérios de inclusão e exclusão
		iv. Canais de comunicação e fontes de informação
		v. Objetivos da estratégia de pesquisa
		vi. Ferramentas usadas para conduzir pesquisas e rastrear os resultados da pesquisa
	b. Técnicas e ferramentas usadas para avaliar relatórios individuais	
c. Técnicas e ferramentas usadas para comparar relatórios		
d. Técnicas e ferramentas usadas para classificar as descobertas		
e. Métodos, técnicas e ferramentas usadas para sintetizar descobertas		
f. Técnicas e ferramentas usadas para otimizar a validade dos procedimentos do estudo		
3. Resultados da revisão	a. Configuração de amostra	i. Perfil dos relatórios
		ii. Perfil das amostras representadas nos relatórios
		1. Número e tipo de resultados dos relatórios de pesquisa primária
		2. Anos de inclusão dos relatórios
		3. Filiação disciplinar e nacionalidade do primeiro autor
	4. Localização geográfica dos estudos	
	5. Objetivo dos estudos	
	6. Orientação teórica e metodológica dos estudos	
	7. Relação entre artigos (por exemplo, amostras idênticas ou sobrepostas)	
	8. Análises a posteriori - por exemplo, por qualidade ou outra característica – das contribuições dos relatórios para a síntese	
	1. Tamanho total e médio / mediano / modal da amostra nos relatórios	
	2. Idade, sexo, raça / etnia, classe, composição nacional (e qualquer outro grupo relevante demográfico) das amostras	
	3. Outras características relevantes da composição da amostra para o propósito da revisão e fenômeno-alvo (por exemplo, estágio da doença ou gravidez, testes diagnósticos, modalidades de tratamento)	
	b. Síntese dos resultados	i. Resumo narrativo e delineamento das principais conclusões
		ii. Exibições visuais das descobertas
4. Discussão das descobertas (ou seja, a síntese produzida)	a. Link para bolsa existente	
	b. Implicações para a pesquisa	
	c. Implicações para a prática	
	d. Limitações do estudo	i. Desafios distintos para síntese encontrados
	e. Alternativa para leitura empírica / analítica dos resultados da pesquisa primária (sugestão aqui; pode ser o foco de outro artigo)	
5. Lista de citações completas para relatórios de pesquisa primária (pode ser incorporada em uma lista de referência do final do texto com asteriscos)		
6. Agradecimentos, incluindo apoio financeiro		

Fonte: Elaborado a partir de Sandelowski e Barroso (2007).

Em geral as metassínteses privilegiam a análise de artigos publicados em periódicos, por serem os veículos mais comumente utilizados para a disseminação de resultados de pesquisas científicas e também por ser um tipo de relatório que costuma apresentar, de modo sucinto e direto, os procedimentos de pesquisa (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003). Os revisores⁹⁷ buscam então agrupar os achados em tópicos ou temáticas em comum, produzindo sínteses intermediárias que ao final da metassíntese serão interpretadas coletivamente.

A seleção dos artigos qualitativos que serão analisados na metassíntese é um aspecto que requer atenção especial dos revisores. Considerando a ampla variedade de estudos que se denominam como qualitativos e as distinções entre eles, é necessário que a equipe de pesquisa elabore e utilize critérios para definir operacionalmente um estudo qualitativo, aplicando-os à metassíntese (SANDELOWSKI, 2012).

Cabe ainda mencionar a falta de parâmetros claramente estabelecidos para as diferentes tipologias de pesquisa qualitativa e a frequente confusão dos próprios pesquisadores acerca dessas tipologias – por exemplo, em muitos casos, a metodologia alegada pelos pesquisadores se enquadraria melhor em outro tipo de definição metodológica. Entretanto, é importante que tais estudos não sejam simplesmente descartados devido à inconsistência da definição metodológica, caso apresentem resultados sólidos que possam contribuir à metassíntese (SANDELOWSKI, 2012).

O que constitui uma teoria fundamentada para um estudioso pode ser nada mais do que uma análise de conteúdo para outro. Embora muitos pesquisadores qualitativos provavelmente considerem esse um estado preocupante, a rejeição de um estudo apresentado como teoria fundamentada em si não justifica por si só a rejeição de suas descobertas e sua exclusão de uma metassíntese. Tais descobertas ainda podem ser coerentes e bem apoiadas pelos dados. De fato, propomos aqui que uma alegação de ter usado um método que não é suportado pelo conteúdo e pela forma das descobertas ostensivamente produzidas pelo uso desse método não deixa por si só as descobertas sem suporte. (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 906, tradução nossa)⁹⁸.

⁹⁷ Adotamos a terminologia utilizada por Sandelowski e Barroso (2003), que denominam os autores da metassíntese de **revisores**, enquanto os autores dos estudos primários a partir dos quais é realizada a metassíntese são denominados **pesquisadores**.

⁹⁸ No original: “*What constitutes a grounded theory to one scholar might be nothing more than a content analysis to another. Although many qualitative researchers will likely find this to be a troubling state of affairs, the rejection of a study presented as grounded theory does not by itself justify the rejection of its findings and their exclusion from a metasyntesis. Such findings can still be coherent and well supported by the data. Indeed, we propose here that a claim to having used a method that is not supported by the content and form of the findings ostensibly produced by using*”

Portanto, nesses casos, a despeito da fragilidade na definição da metodologia utilizada, os estudos devem ser mantidos e analisados, sendo este também um fator importante para sua análise interpretativa (SANDELOWSKI, 2012).

A confiabilidade dos estudos de metassíntese pode ser avaliada em termos de sua validade descritiva (abrangência dos procedimentos de pesquisa, identificação de todos os relatórios relevantes à temática estudada e caracterização precisa das informações de cada relatório), interpretativa (representação completa e justa dos achados dos pesquisadores primários), teórica (otimização da credibilidade dos revisores da metassíntese e da própria metassíntese) e pragmática (aplicabilidade da pesquisa e transposição para a prática) (SANDELOWSKI, 2012; SANDELOWSKI; BARROSO, 2007).

A partir dos critérios de validade, alguns procedimentos essenciais para a realização de uma metassíntese de qualidade são a manutenção de uma **trilha de auditoria** (documentação minuciosa das estratégias usadas em cada fase do seu projeto e das justificativas desses processos, incluindo a seleção, uso, desenvolvimento ou abandono de estratégias), a **negociação consensual da validade** (não necessariamente a unanimidade, mas a explicação dos critérios de julgamento utilizados e sua validação pela equipe de pesquisa) e a **revisão entre pares por especialistas** (submissão dos procedimentos e resultados do estudo ao escrutínio e crítica de pessoas com conhecimento específico) (SANDELOWSKI; BARROSO, 2007).

Considerando os aspectos apontados por Sandelowski e Barroso (2007) para assegurar a validade das metassínteses, elaboramos o QUADRO 2, apresentado a seguir.

that method does not by itself leave the findings without support" (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 906).

QUADRO 2 – CRITÉRIOS DE VALIDADE PARA METASSÍNTESES

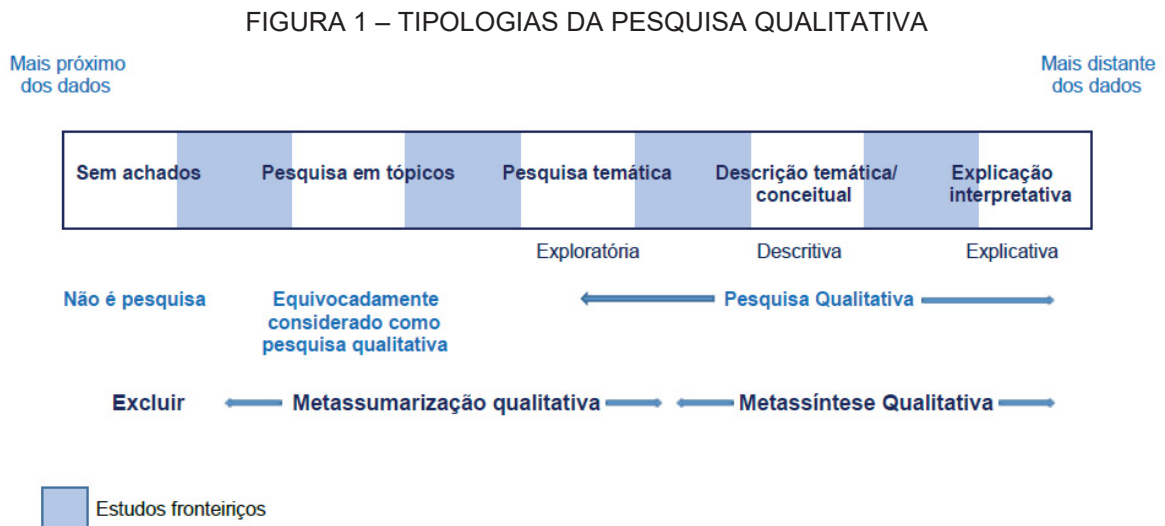
Procedimento	Tipo de validade			
	Descritiva	Interpretativa	Teórica	Pragmática
Uso de todos os canais de comunicação de pesquisa				
Contato com os investigadores dos estudos primários				
Consulta a bibliotecários de referência				
Consulta a especialistas em síntese de pesquisa				
Consulta a especialistas clínicos				
Pesquisa independente por pelo menos dois revisores				
Avaliação independente de cada relatório por pelo menos dois revisores				
Reuniões semanais da equipe de pesquisa para discutir os resultados da pesquisa e para formular e refinar as estratégias de pesquisa				
Reuniões semanais da equipe de pesquisa para discutir os resultados da avaliação e para formular e refinar as estratégias de avaliação do estudo				
Reuniões semanais da equipe de pesquisa para estabelecer áreas de consenso e negociar consenso em áreas e casos de disputa				
Documentação (trilha de auditoria) de todos os procedimentos, mudanças nos procedimentos e resultados; sessões individuais e em grupo para “pensar em voz alta”				

Fonte: Elaborado a partir de Sandelowski e Barroso (2007).

Sandelowski e Barroso (2003, 2007) distinguem os **dados** (material bruto da pesquisa) dos **achados** (descobertas ou teorias advindas da interpretação dos dados); dessa forma, estudos que envolvem apenas a transcrição literal dos procedimentos de pesquisa (ou seja, os dados brutos, sem a intervenção interpretativa do pesquisador), tais como citações diretas, descrição de histórias ou relatos orais obtidos dos participantes são considerados estudos que apresentam dados, mas não achados de pesquisa (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003).

Sandelowski e Barroso (2003, 2007) classificam os resultados dos estudos qualitativos em cinco diferentes tipos: sem achados, pesquisa em tópicos, pesquisa

temática, descrição conceitual/temática e explicação interpretativa. Esses tipos encontram-se em um *continuum* de transformação de dados que se inicia com a não classificação como pesquisa qualitativa, aproximando-se mais ou menos de diferentes abordagens de revisão sistemática qualitativa (metassumarizações e metassínteses), conforme mostra a FIGURA 1.



Fonte: Elaborado a partir de Sandelowski e Barroso (2007).

Sandelowski e Barroso (2003, 2007) definem cada um dos tipos de pesquisa propostos no *continuum*. Conforme a FIGURA 1, as pesquisas “sem achados” e as “pesquisas em tópicos” são as tipologias mais próximas dos dados, nas quais há menor interpretação por parte do pesquisador. Sem pretender atribuir juízo de valor, as autoras consideram que tais estudos não configuram pesquisas efetivamente qualitativas e por isso não podem ser incluídas em uma metassíntese.

Os estudos do tipo **sem achados** apresentam exclusivamente os dados da pesquisa – e não os achados dos pesquisadores. Os dados são reproduzidos com uma intenção autoexplicativa; assim, embora possa haver alguma ligação com certos conceitos teóricos apresentados na sessão de discussão dos resultados, os dados não recebem nenhum tipo de tratamento por parte dos pesquisadores (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003).

Os artigos sem achados que contenham trechos de dados ou histórias de entrevistas podem evocar emoções e sentimentos fortes pelo contador de histórias original e, portanto, têm um papel importante a desempenhar na definição de práticas e políticas. No entanto, argumentamos aqui que elas não são pesquisas, nem são pesquisas qualitativas em particular, pois não contêm nenhuma interpretação do significado dessas histórias ou de onde estão localizadas no mundo das histórias. (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 910, tradução nossa)⁹⁹.

Semelhantemente, embora as **pesquisas em tópicos** situem-se no âmbito da pesquisa, não se caracterizam como pesquisa qualitativa, pois apesar da aparente similaridade com estudos qualitativos pela ênfase nos dados sob forma de nomes, categorias ou tópicos, não há um tratamento efetivamente qualitativo dos dados de pesquisa (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003). Por isso, para as autoras, embora frequentemente sejam associados à pesquisa qualitativa devido às técnicas de produção de dados (como entrevistas e grupos focais) e de análise (principalmente análise de conteúdo), a forma como esses dados são tratados não permite configurá-los como qualitativos.

As pesquisas tópicas parecem se diferenciar das pesquisas quantitativas tradicionais pela ausência de um esforço ou intenção de obter uma amostra estatisticamente representativa e pela presença de algum esforço para qualificar os resultados, geralmente com uma pitada de aspas. No entanto, essas citações funcionam como números, pois foram usadas para especificar tópicos em vez de edificar os leitores sobre a experiência a que o tópico se refere. De fato, o formato usual da pesquisa em tópicos é nomear um tópico (às vezes chamado de tema), defini-lo brevemente, contá-lo e ilustrá-lo com uma ou duas citações ou referências a eventos. (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 911, tradução nossa)¹⁰⁰.

As **pesquisas temáticas** são a primeira tipologia qualitativa do esquema proposto por Sandelowski e Barroso (2003, 2007) e se localizam no limiar mínimo de abstração dos estudos qualitativos por oferecerem dados mais transformados que as pesquisas em tópicos, porém menos transformados do que demais tipos de

⁹⁹ No original: “No-finding write-ups that feature excerpts of interview data or stories as given can evoke strong emotions and feelings for the original storyteller and thereby have an important role to play in shaping practice and policy. However, we argue here that they are not research, nor are they qualitative research in particular, as they do not contain any interpretation of what these stories mean or where they are located in the world of stories” (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 910).

¹⁰⁰ No original: “Topical surveys appear to be distinguished from traditional quantitative surveys by the absence of an effort or intention to obtain a statistically representative sample and by the presence of some effort to qualify results, usually with a sprinkling of quotes. However, these quotes function like numbers, as they were used to itemize topics rather than to edify readers about the experience to which the topic referred. Indeed, the usual format of the topical survey is to name a topic (sometimes called a theme), briefly define it, count it, and then illustrate it with one or two quotes or references to events” (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 911).

descoberta qualitativa. Embora mais descritiva que a tipologia anterior, o principal elemento que a diferencia das pesquisas em tópicos não é o detalhamento da narrativa, mas o esforço no sentido de oferecer um tratamento interpretativo de cunho qualitativo aos dados.

Embora as pesquisas temáticas tendam a oferecer mais texto verbal do que as pesquisas tópicas, a mera presença de mais palavras em oposição a mais números não foi o que nos levou a classificar um conjunto de descobertas como temáticas em oposição a uma pesquisa tópica. Em vez disso, o que as diferenciava para nós era o grau em que os autores desses trabalhos haviam transformado os dados que haviam coletado ou detalhado as experiências que os dados representavam. (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 912, tradução nossa)¹⁰¹.

Seguindo em direção às pesquisas que apresentam maior riqueza de achados (afastando-se, portanto, dos dados brutos), as pesquisas de **descrição conceitual/temática** contêm representações teóricas dos pesquisadores que revelam um padrão latente nos dados, abrangendo ações interpretativas na integração dos dados de pesquisa (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003).

Em contraste com as pesquisas temáticas, nas quais os autores de conceitos utilizados ou temas da literatura empírica ou teórica existente amplamente organizam a apresentação de suas descobertas, em pesquisas de **descrição conceitual/temática** os autores importaram conceitos ou temas para reformular um fenômeno, evento ou caso. Nós diferenciamos aqui entre o uso nominal de conceitos ou temas, onde eles são usados apenas para rotular e ordenar partes dos dados, e o uso interpretativo de conceitos ou temas, onde conceitos são realmente usados conceitualmente ou temas são realmente usados tematicamente para reformular partes de dados. Tais apresentações têm o efeito não apenas de servir como uma maneira razoável de agrupar dados, mas de estender a tradição teórica ou outra tradição intelectual da qual foram importadas e/ou iluminar uma experiência. (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 913, tradução nossa)¹⁰².

¹⁰¹ No original: *“Although thematic surveys tended to offer more verbal text than topical surveys did, the mere presence of more words as opposed to more numbers was not what led us to classify a set of findings as a thematic as opposed to a topical survey. Rather, what distinguished the one from the other for us was the extent to which the authors of these works had transformed the data they had collected or detailed the experiences the data represented”* (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 912).

¹⁰² No original: *“In contrast to thematic surveys, in which authors of tenused concepts or themes from existing empirical or theoretical literature largely to organize the presentation of their findings, in conceptual/thematic descriptions, authors imported concepts or themes to reframe a phenomenon, event, or case. We differentiate here between the nominal use of concepts or themes, where they are used only to label and order portions of data, and the interpretive use of concepts or themes, where concepts are actually used conceptually or themes are actually used thematically to recast portions of data. Such presentations have the effect not simply of serving as a reasonable way to group data but of either extending the theoretical or other intellectual tradition from which they were imported and/or illuminating an experience”* (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 913).

Por fim, à extrema direita do *continuum* apresentado por Sandelowski e Barroso (2003, 2007) na FIGURA 1, estão as pesquisas de **explicação interpretativa**. A característica central desses estudos é precisamente seu caráter qualitativo, ou seja, o trabalho de interpretação dos dados realizado pelos pesquisadores, acompanhado por esclarecimentos ou explicações teóricas que os contextualizam, transformando-os qualitativamente. Desse modo,

[...] as explicações interpretativas oferecem um modelo coerente de algum fenômeno, ou uma única tese ou linha de argumento que lhes confere causalidade ou essência. Além disso, essas explicações atendem plenamente às variações relevantes na amostra e nos dados. (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 914, tradução nossa)¹⁰³.

Por isso, considerando o propósito das metassínteses, de acordo com Sandelowski e Barroso (2003, 2007), tais pesquisas devem abranger somente estudos do tipo descrição conceitual/temática e explicação interpretativa.

Cabe destacar a ênfase na diferença **de tipo** entre os achados, sem a pretensão de avaliar a qualidade **dos estudos** propriamente ditos, considerando que a tipologia identificada pela equipe de revisores, após criteriosa análise, nem sempre é a declarada pelos pesquisadores autores dos estudos. Desse modo, privilegia-se não os métodos de análise e interpretação declarados nos artigos, mas o conteúdo da pesquisa e a forma como os resultados são apresentados nesses artigos (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, 2007).

O intuito das autoras é proporcionar uma ferramenta que auxilie na classificação dos estudos que podem ser úteis a cada tipo de revisão sistemática qualitativa que se pretenda realizar. Propõem, assim,

[...] uma tipologia que seja analiticamente útil para discernir as semelhanças e diferenças entre conjuntos de achados, independentemente da orientação metodológica declarada. Como frequentemente encontramos uma discrepância entre o método declarado e o real usado nos artigos, ou o uso ostensivo de métodos para criar achados geralmente não vinculados pelo método (por exemplo, o uso declarado da fenomenologia para produzir uma análise de conteúdo das descobertas), queríamos oferecer uma ferramenta com a qual os leitores/revisores pudessem localizar e comparar os achados. (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 907, tradução nossa)¹⁰⁴.

¹⁰³ No original: “[...] *interpretive explanations offer a coherent model of some phenomenon, or a single thesis or line of argument that addresses causality or essence. Moreover, these explanations fully attend to relevant variations in both sample and data*” (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 914).

¹⁰⁴ No original: “[...] *a typology that will be analytically useful in discerning the similarities and differences between sets of findings, no matter what the stated methodological orientation. Because we so often found a discrepancy between the stated and the actual method used in*

A tipologia aqui descrita visa contribuir para a realização de estudos de metassíntese de qualidade, que apresentem revisões da literatura que avançam na compreensão de sua temática de estudo, indo além de apresentar um conjunto de resultados obtidos por diversos pesquisadores em determinado recorte espaciotemporal; tais estudos constituem, efetivamente, uma produção nova, que reflete o aprofundamento interpretativo acerca dos referenciais teóricos que sustentam os estudos primários analisados (ALENCAR; ALMOULOU, 2017).

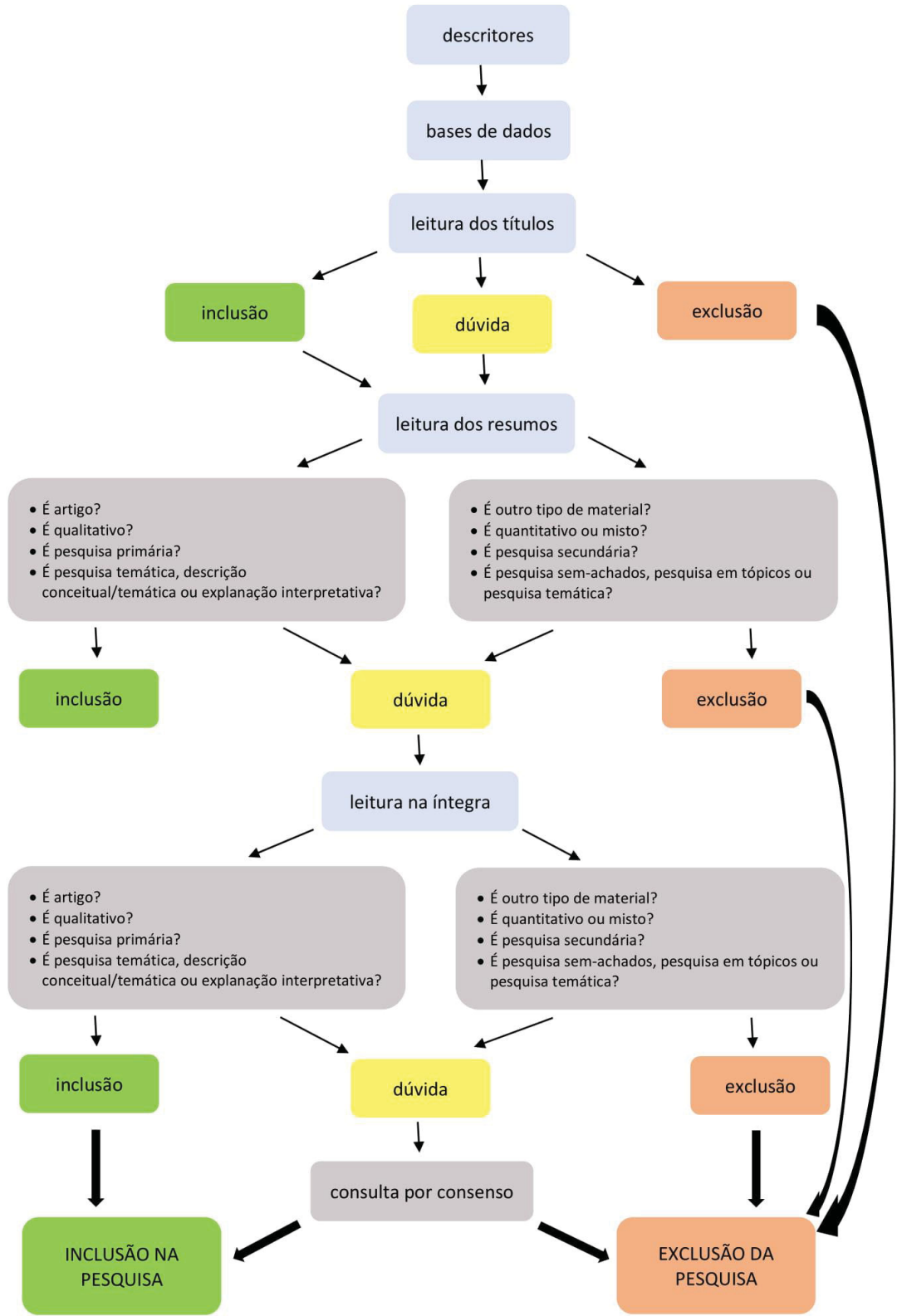
As etapas básicas para o desenvolvimento de uma metassíntese envolvem a busca de similaridades entre os estudos, a realização da comparação metodológica e a explicação dos métodos e técnicas de síntese, em um exercício complexo de interpretação por parte dos revisores, que devem tanto preservar a integridade de cada estudo como ser capazes de produzir uma síntese que agregue conhecimento e contribua para a tomada de decisões acerca da temática de estudo (SANDELOWSKI; DOCHERTY; EMDEN, 1997).

Os passos iniciais da metassíntese consistem em determinar o objeto de estudo, eleger os descritores e os critérios de inclusão e exclusão para em seguida realizar a busca em bases de dados relevantes. A existência de dúvidas entre a equipe deve ser dirimida por meio da busca por consenso, compreendida não como a unanimidade entre os revisores, mas como o ponto de vista que melhor pode ser argumentado junto à equipe e se mostre mais incisivo e aplicável à temática do estudo (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003).

A FIGURA 2 ilustra o processo inicial de busca e seleção de estudos para a composição de metassínteses, de acordo com os princípios estabelecidos por Sandelowski e Barroso (2007).

reports, or the ostensible use of methods to create findings not generally entailed by the method (e.g., the stated use of phenomenology to produce a content analysis of findings), we wanted to offer a tool with which readers/reviewers might be better able to locate and compare findings" (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003, p. 907).

FIGURA 2 - BUSCA E SELEÇÃO INICIAL EM METASSÍNTESES



Processo de pesquisa, recuperação e validação de pesquisas para uma metassíntese (elaborado a partir de Sandelowski e Barroso, 2007)

■ etapas da busca; ■ critérios avaliativos para desempate; ■ inclusão; ■ dúvida; ■ exclusão.

Fonte: Elaborado a partir de Sandelowski e Barroso (2007).

A próxima etapa é a **avaliação individual** do material, que visa determinar se o artigo, a despeito de possíveis falhas metodológicas, é aceitável para a metassíntese. Novamente cada revisor deve registrar seu parecer e os motivos do julgamento para posterior discussão entre a equipe de pesquisa. A análise da similaridade temática e metodológica dos artigos deve permitir a compreensão profunda e particularizada de cada estudo, considerando as especificidades de seu contexto (LOPES; FRACOLLI, 2008). Ao final desse processo é possível finalizar os critérios de inclusão e exclusão, determinando em definitivo os artigos que farão parte da metassíntese (SANDELOWSKI; BARROSO, 2007).

O passo seguinte é a **avaliação comparativa** entre os artigos, cujo foco central são os resultados apresentados em cada estudo. Tal processo pode envolver a elaboração de resumos e a exibição de pontos-chave dos artigos, que facilitarão sua integração final à metassíntese. As descobertas de cada estudo podem ser agrupadas em tópicos, o que permitirá determinar se diferentes pesquisas se confirmam, ampliam, refutam ou complementam. A avaliação comparativa também evidencia informações relevantes à metassíntese que eventualmente estejam ausentes dos artigos; nesses casos, é possível entrar em contato com os pesquisadores primários que conduziram esses estudos para obter mais informações. Por fim, esse processo de avaliação permite ainda identificar artigos derivados de amostras em comum, que utilizam os mesmos participantes para diferentes análises, bem como diferentes artigos que retratam o mesmo estudo. Todas essas informações são relevantes e devem ser consideradas na elaboração da metassíntese (SANDELOWSKI; BARROSO, 2007).

O resultado dessa avaliação comporá o centro do estudo de metassíntese, que deve não somente indicar ou descrever as diferenças e similaridades entre os artigos, mas buscar uma via interpretativa que seja capaz de integrar todos os resultados e compreendê-los como um conjunto. Algumas estratégias úteis para a síntese são a **importação de conceitos** (utilização de conceitos provenientes da literatura, que não foram utilizados pelos pesquisadores primários em seus estudos) e a **tradução e síntese recíproca de conceitos *in vivo*** (uso de conceitos teóricos apresentados em alguns estudos primários como pontos de síntese e integração para os demais estudos analisados). Ao final, as informações podem ser organizadas por meio de algum dispositivo visual, como diagramas, figuras, tabelas ou pela criação de uma taxonomia, facilitando a identificação de tendências ou

padrões que contribuam para a construção de um contexto interpretativo (SANDELOWSKI; BARROSO, 2007).

Por fim, destaca-se que a utilização dos procedimentos descritos por Sandelowski e Barroso (2003, 2007) para a elaboração de metassínteses constitui uma importante diretriz norteadora, dada a vasta experiência teórico-prática das autoras na construção e no estudo desse tipo de pesquisas. Entretanto, de acordo com os próprios pressupostos da pesquisa qualitativa, tais diretrizes devem ser consideradas

[...] como uma caixa de ferramentas metodológica e como um estímulo ao pensamento e à criatividade, não como um conjunto prescritivo de regras e procedimentos a serem seguidos rigidamente. As prescrições metodológicas impedem a inovação metodológica, a análise imaginativa e a interpretação necessárias para conduzir estudos qualitativos de síntese de pesquisa. Sem violar os pressupostos ou imperativos dos métodos, você deve acomodar métodos ao seu estudo, não seu estudo aos métodos. Projetos de síntese de pesquisa qualitativa requerem habilidade metodológica, não "metodolatria" ou "pureza" metodológica. (SANDELOWSKI; BARROSO, 2007, p. xv, tradução nossa)¹⁰⁵.

Desse modo, a metassíntese pode se valer de diversas técnicas interpretativas e demanda, para além do conhecimento teórico dos revisores, também um profundo envolvimento e sensibilidade com a pesquisa, que resultam na integração de múltiplos resultados em um conjunto coeso capaz de fornecer uma explicação interpretativa que considere os achados como um todo.

Em suma, os estudos de metassíntese permitem uma compreensão nova e aprofundada da temática de estudo, constituindo uma tradução interpretativa ampliada de todas as pesquisas primárias que o compõem; configuram, portanto, uma interpretação dos revisores da interpretação dos achados dos pesquisadores primários (LOPES; FRACOLLI, 2008). Nesse sentido, as metassínteses atingem um alto nível de compreensão e abstração, com potencial para ampliar o alcance de achados referentes a experiências subjetivas, percepções, emoções e vivências particulares dos participantes dos estudos primários (ALENCAR; ALMOULOU, 2017; LOPES; FRACOLLI, 2008).

¹⁰⁵ No original: "[...] as a methodological toolbox and as a stimulus to thinking and creativity, not as a prescriptive set of rules and procedures to be rigidly followed. Methodological prescriptions impede the methodological innovation, imaginative analysis, and interpretation required to conduct qualitative research synthesis studies. Without violating method assumptions or imperatives, you should accommodate methods to your study, not your study to methods. Qualitative research synthesis projects require methodological craftsmanship, not 'methodolatriy' or methodological 'purity'" (SANDELOWSKI; BARROSO, 2007, p. xv).

6.2 DELINEAMENTO

Embora revisões similares já tenham sido realizadas pelas autoras (FARIA; CAMARGO, 2018a, 2020), é necessária a atualização e ampliação de dados para uma compreensão aprofundada e contextualizada da temática. Nesse sentido, em consonância com a temática central desta tese, realizamos uma revisão sistemática qualitativa da literatura do tipo metassíntese com o objetivo de investigar as emoções relacionadas às práticas docentes inclusivas. A investigação visou trazer contribuições teóricas que possam subsidiar a tomada de decisões e a implementação prática de apoios e suportes docentes para a efetivação da inclusão escolar em diferentes contextos e modalidades de ensino.

Com a finalidade de localizar os descritores mais adequados ao estudo, inicialmente fizemos a busca pelos termos “emoção”, “professores”, “inclusão” e “educação inclusiva” nas terminologias disponibilizadas pelo *Thesaururs* em Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil), Tesouro da Associação de Psiquiatria Americana (APA) e Descritores em Ciências da Saúde (DeCS). Considerando os sentidos atribuídos a esses termos nesta tese, os resultados identificados com maior aproximação semântica são apresentados no QUADRO 3.

QUADRO 3 – ESCOLHA DOS DESCRITORES CONFORME AS TERMINOLOGIAS

Terminologia	Emoção	Professores	Inclusão	Educação inclusiva
Thesaurus (Educação – INEP)	Emoções	Professores	Inclusão educacional	Educação inclusiva
BVS-Psi (Psicologia)	Emoções <i>Emotions</i> <i>Emociones</i>	Professores <i>Teachers</i>	Inclusão escolar <i>School inclusion</i>	Educação inclusiva <i>Inclusive education</i>
Tesouro – APA (Psicologia)	<i>Emotions</i>	<i>Teachers</i>	<i>Mainstreaming (educational)</i>	---
DeCS (Descritores em Ciências da Saúde)	Emoções <i>Emotions</i> <i>Emociones</i>	Professores escolares <i>School teachers</i>	Inclusão escolar <i>Mainstreaming, education</i>	---

FONTE: Faria e Camargo (2022).

A partir dos resultados sumariados no QUADRO 3 e levando em consideração o acesso às pesquisas internacionais (predominantemente na língua

inglesa), elaboramos a seguinte *string* de busca: *emotions AND teachers AND (“school inclusion” OR “inclusive education” OR “mainstreaming educational”)*. A busca foi realizada em 14 de setembro de 2020, junto a bases de dados de publicação da temática de estudo, por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).




A consulta por meio do Portal CAPES identificou resultados vinculados a 19 bases de dados, a saber: *Advanced Technologies & Aerospace Database*; *Applied Social Sciences Index & Abstracts* (ASSIA); *Civil Engineering Abstracts*; *Computer and Information Systems Abstracts*; *Directory of Open Access Journals* (DOAJ); *Engineering Research Database*; *Educational Resources Information Centre* (ERIC); *JSTOR Archival Journals*; *Materials Science & Engineering Database*; *OneFile* (GALE); *Project MUSE*; *PubMed*; *Sage*; *Scopus*; *Sociological Abstracts*; *Springer*; *Taylor & Francis*; *Technology Research Database*; e *Web of Science*. Adicionalmente acessamos a Base SciELO Brasil, perfazendo assim uma consulta que cobriu os resultados disponibilizados em 20 distintas bases de dados.

A busca identificou 973 resultados, dos quais 948 eram artigos de periódicos revisados por pares. Após o refinamento da busca no Portal Capes com o termo “pesquisa qualitativa”, foram identificados 106 artigos, sendo 74 no recorte temporal de publicação nos últimos cinco anos (2015 a 2020).

A partir das diretrizes norteadoras de Sandelowski e Barroso (2007), desenvolvemos um protocolo para o registro e análise inicial dos artigos de nossa metassíntese (FIGURA 3). Seguindo o processo de revisão por pares¹⁰⁶, o instrumento foi utilizado por cada revisora e posteriormente os protocolos foram comparados entre as revisoras.

¹⁰⁶ A revisão por pares foi realizada pela autora desta tese e por sua orientadora, Profa. Dra. Denise de Camargo.

FIGURA 3 –SELEÇÃO DOS ARTIGOS PARA METASSÍNTESE (LEITURA DOS TÍTULOS)




Objetivo			
Descritores			
Revisor(a)			
Data			
TÍTULO	DECISÃO		
	INCLUSÃO	DÚVIDA	EXCLUSÃO
			
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

FONTE: Faria e Camargo (2022).

As dúvidas que emergiram da análise foram discutidas entre as revisoras com a utilização das estratégias de pensamento em voz alta e busca pelo consenso (SANDELOWSKI; BARROSO, 2007), por meio das quais cada revisora fez a explanação oral das razões que levaram à classificação dos estudos em questão, discutindo e chegando então a uma decisão conjunta.

Após a leitura inicial dos títulos dos 74 artigos e por meio da revisão por pares, obteve-se a seleção de 6 artigos para inclusão e 42 artigos para exclusão (por não abordarem a temática das emoções do professor em contextos inclusivos); 26 artigos não puderam ser imediatamente classificados, sendo necessária uma análise mais aprofundada e a discussão reflexiva (consulta por consenso) entre as pesquisadoras para sua inclusão ou exclusão. Foram, assim, selecionados 32 artigos para leitura dos resumos, com a utilização do instrumento desenvolvido pelas revisoras, apresentado na FIGURA 4.

FIGURA 4 –SELEÇÃO DOS ARTIGOS PARA METASSÍNTESE (LEITURA DOS RESUMOS)

Objetivo											
Descritores											
Revisor(a)											
Data											
TÍTULO	RESUMO	DECISÃO			NÃO É ARTIGO	ESTUDO QUANTITATIVO OU MISTO	ESTUDO SECUNDÁRIO	MOTIVO			
		INCLUSÃO	DÚVIDA	EXCLUSÃO				OUTROS TIPOS DE PESQUISA QUALITATIVA			
								PESQUISA "SEM ACHADOS"	PESQUISA "EM TÓPICOS"	PESQUISA "TEMÁTICA"	
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

FONTE: Faria e Camargo (2022).

A leitura dos resumos excluiu 16 artigos (por não abordarem a temática das emoções docentes em contextos inclusivos) e selecionou 16 artigos para leitura na íntegra – 7 artigos para inclusão e 9 artigos ainda indefinidos. Por fim, a leitura detalhada resultou na exclusão de 8 artigos (4 artigos não abordavam as emoções dos professores; um artigo não se referia à inclusão; um artigo não abordava contextos escolares inclusivos; um artigo não utilizava pesquisa qualitativa; um artigo se referia a estudos qualitativos mistos), perfazendo um total de oito artigos selecionados para a composição da metassíntese, de acordo com as diretrizes de Sandelowski e Barroso (2003, 2007).

Os oito artigos selecionados foram fichados pelas revisoras com a utilização do instrumento baseado nas orientações de Sandelowski e Barroso (2007) apresentado na FIGURA 5.

FIGURA 5 – FICHAMENTO DOS ARTIGOS SELECIONADOS PARA A METASSÍNTESE

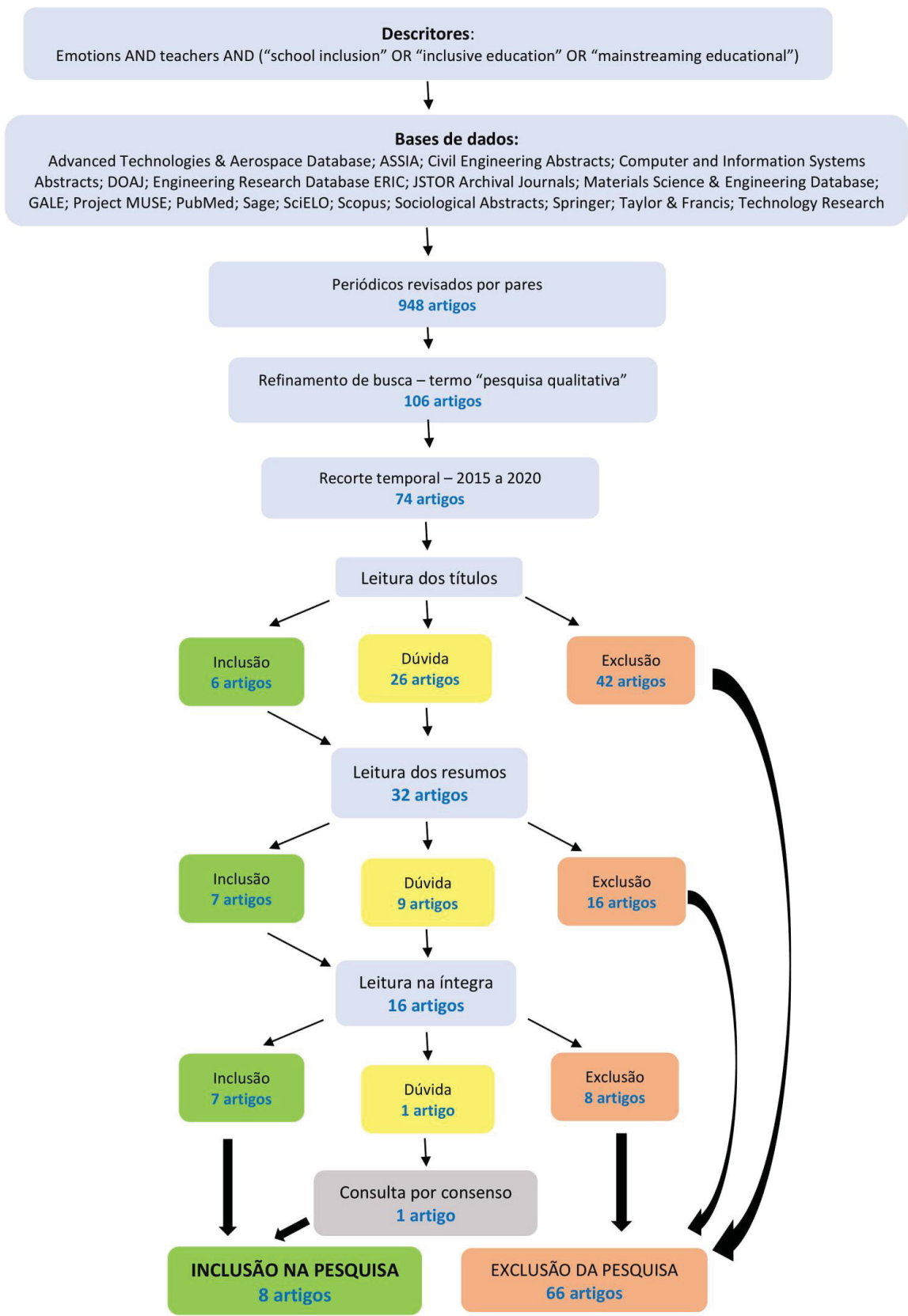
Revisor(a)	
Data	

Título	
Ano	
Periódico	
Autor(es)	
Área do autor 1	
Nacionalidade do autor 1	
Local da pesquisa	
Objetivo(s)	
Fundamentação teórica	
Orientação metodológica	
Participantes (qtde e tipo)	
Tipo de achados	() Descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre artigos	() Não () Sim; qual? Descrever.
Síntese dos resultados	
Principais conclusões	
Observações	

FONTE: Faria e Camargo (2022).

Todo o processo de seleção dos artigos para a composição da metassíntese é apresentado esquematicamente na FIGURA 6.

FIGURA 6 – DELINEAMENTO DA METASSÍNTESE: EMOÇÕES DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO



FONTE: Faria e Camargo (2022).

6.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação ao ano de publicação, foram identificados dois artigos de 2015 (MCKAY, 2015; NOBILE, 2015), um de 2016 (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016), dois nos anos de 2017 (SAGNER-TAPIA, 2017; WELLS, 2017) e 2018 (MCKAY; MANNING, 2018; POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018) e um no ano de 2020 (KOCH, 2020). Não foi selecionada nenhuma publicação do ano de 2019. O baixo número de produções identificadas, a despeito da quantidade de bases de dados consultadas, evidencia que a temática não tem sido explorada. Tal dado ressalta a necessidade de mais estudos que considerem a importância dos aspectos emocionais dos professores na implementação de contextos inclusivos e que se dediquem a explorar essa temática de modo extensivo e aprofundado.

Quanto à nacionalidade do autor principal, observou-se maior frequência de Austrália (MCKAY, 2015; MCKAY; MANNING, 2018), Chile (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018; SAGNER-TAPIA, 2017) e Estados Unidos (KOCH, 2020; NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016). Identificou-se ainda produções referentes a autores da Argentina (NOBILE, 2015) e Canadá (WELLS, 2017). Esses dados revelam a predominância de investigação da temática por pesquisadores naturais das Américas (seis artigos) e da Oceania (dois artigos). Entretanto, o cenário muda quando se considera o país de publicação dos artigos. Houve a predominância de periódicos com sede no Reino Unido (MCKAY, 2015; NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016; SAGNER-TAPIA, 2017; WELLS, 2017). Também foram identificadas publicações veiculadas em periódicos da Argentina (NOBILE, 2015), Chile (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018), Estados Unidos (MCKAY; MANNING, 2018) e Suíça (KOCH, 2020). As pesquisas relatadas nos artigos foram realizadas na Argentina (NOBILE, 2015), Alemanha (SAGNER-TAPIA, 2017), Austrália (MCKAY, 2015; MCKAY; MANNING, 2018), Canadá (WELLS, 2017), Chile (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018) e Estados Unidos (KOCH, 2020; NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016).

Os achados revelam que, embora a maioria dos pesquisadores seja de nacionalidades americanas, os periódicos escolhidos para publicação são predominantemente europeus (seis artigos), o que parece considerar a relevância e o impacto dos periódicos para a divulgação das pesquisas. Cabe ressaltar que o único periódico identificado em mais de uma publicação foi o *International Journal of*

Inclusive Education (MCKAY, 2015; SAGNER-TAPIA, 2017). Ainda a respeito do perfil, observa-se que a quase totalidade dos autores têm formação/atuação na área da Educação; o autor principal de apenas um artigo (NOBILE, 2015) pertence às Ciências Sociais.

Como já relatado anteriormente, a seleção dos artigos foi minuciosa e demandou a leitura na íntegra de diversos artigos, pois nem sempre a leitura dos títulos e resumos permitia identificar a abordagem da temática de interesse (as emoções do professor frente à inclusão). Devido a esse fato, consideramos pertinente proceder à análise das palavras-chave dos artigos selecionados. Esse processo revelou a predominância de termos relacionados ao tipo de pesquisa, como “etnografia” (WELLS, 2017), “pesquisa qualitativa” (WELLS, 2017) e “entrevista episódica” (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018), bem como ao contexto de realização da pesquisa, como “formação inicial de professores” (MCKAY; MANNING, 2018), “educação canadense” (WELLS, 2017), “escola secundária” (SAGNER-TAPIA, 2017; NOBILE, 2015) e “Argentina” (NOBILE, 2015); e especificamente aos participantes, como “professores” (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018; WELLS, 2017), “professores iniciais” (MCKAY, 2015) e “pais” (KOCH, 2020).

Quanto ao tema principal dos estudos, as palavras-chave estavam relacionadas especialmente a contextos escolares inclusivos, com o uso de termos como “inclusão/inclusão escolar” (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016; NOBILE, 2015; POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018); especificamente em relação à inclusão de estudantes com deficiências, identificamos termos como “deficiência/ estudos sobre deficiência” (KOCH, 2020; NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016) e “educação especial” (KOCH, 2020). Fazendo referência à inclusão social, surgiram termos como “minorias sexuais” e “LGBTQ” (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e *queers*) (WELLS, 2017). Em atenção ao tema desta metassíntese, destaca-se o uso de termos relacionados a processos emocionais ou subjetivos, tais como “emoção/emoções” (MCKAY, 2015; NOBILE, 2015; POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018), “teoria do afeto” (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016), “reflexão” (MCKAY; MANNING, 2018) e “sentidos” (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018). Percebe-se que os artigos abordam diferentes perspectivas da inclusão escolar, abrangendo questões relacionadas às deficiências e minorias sociais. Adicionalmente, a análise se estende tanto a professores em formação,

iniciantes e experientes, lecionando para estudantes de diversas faixas etárias. Apesar do baixo número de artigos, os dados permitem explorar da inclusão escolar em um foco mais amplo, considerando diferentes e diversos contextos inclusivos.

Todos os artigos selecionados incluíram a participação de professores; cinco estudos contaram com docentes com experiência em sistemas educacionais inclusivos (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016; NOBILE, 2015; POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018; SAGNER-TAPIA, 2017; WELLS, 2017) e um com professores iniciantes (MCKAY, 2015). Além disso, dois estudos foram realizados junto a professores em formação (KOCH, 2020; MCKAY; MANNING, 2018). Adicionalmente, um estudo contou com a participação de pais de crianças com deficiências (KOCH, 2020).

O âmbito docente variou entre escolas dos anos iniciais (MCKAY, 2015; NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016; POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018; WELLS, 2017) e escolas secundárias (NOBILE, 2015; SAGNER-TAPIA, 2017). Embora a maior parte dos estudos se refira ao ensino inclusivo de estudantes com deficiências (KOCH, 2020; MCKAY, 2015; MCKAY; MANNING, 2018; NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016; POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018; SAGNER-TAPIA, 2017), os artigos também contemplaram outras realidades educacionais inclusivas, como o ensino de minorias sexuais (WELLS, 2017), étnicas e raciais (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016; NOBILE, 2015) e de estudantes com histórico de evasão escolar (NOBILE, 2015). O conjunto dos artigos selecionados permite vislumbrar as diferentes nuances da inclusão como um projeto complexo e integrado de garantia de direitos a todos os estudantes que apresentem qualquer tipo de desvantagem educacional. Revela, portanto, uma concepção de inclusão enquanto projeto de enfrentamento a práticas excludentes que dificultam ou impedem a participação e a aprendizagem, indicando que a “inclusão tem a ver com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 9).

Nos estudos identificados, a inclusão foi abordada sob diferentes concepções, com fundamentação teórica em autores como Todorov (SAGNER-TAPIA, 2017), Deleuze e Guattari (MCKAY, 2015) e em abordagens como a teoria crítica *queer* (WELLS, 2017) e o pós-estruturalismo (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016). Alguns artigos citam autores que desenvolvem abordagens específicas em relação aos aspectos emocionais, como Hargreaves (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ;

MUÑOZ, 2018), Zembylas (MCKAY; MANNING, 2018), Hochschild (NOBILE, 2015) e Bruner (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018).

De acordo com a fundamentação teórica, os estudos apresentam distintas orientações metodológicas qualitativas, envolvendo o uso de instrumentos como entrevistas abertas (SAGNER-TAPIA, 2017; WELLS, 2017) e semiestruturadas (MCKAY, 2015; MCKAY; MANNING, 2018; SAGNER-TAPIA, 2017), investigação narrativa (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016), entrevista episódica (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018) e entrevista em profundidade (NOBILE, 2015). Adicionalmente foram utilizados instrumentos e técnicas como a produção de diários e textos reflexivos (KOCH, 2020; MCKAY, 2015), metáforas e colagens (MCKAY; MANNING, 2018), análise de documentos (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016; WELLS, 2017) e técnicas etnográficas de engajamento prolongado (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016). Percebe-se que, conforme os princípios qualitativos de pesquisa, as estratégias utilizadas pelos autores dos artigos selecionados privilegiam a construção dialógica dos dados de pesquisa junto aos participantes, inclusive com o uso de instrumentos não convencionais que permitam a expressão de aspectos emocionais subjetivos que nem sempre podem ser expressos por meio da linguagem oral.

A variedade de concepções epistemológicas dos diversos artigos implicou a utilização de diferentes instrumentos para a compreensão e a análise dos dados produzidos nas pesquisas selecionadas. A interpretação dos dados foi realizada por meio do modelo rizomático de Deleuze e Guattari (MCKAY, 2015) e do suporte analítico de Holsteind e Gubrium (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016), bem como pelo uso do Método Relacional Centrado na Voz e do “modelo de cebola” de reflexão multicamadas (MCKAY; MANNING, 2018) e da análise de conteúdo, com base na análise de alteridade (SAGNER-TAPIA, 2017) e na teoria fundamentada (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018). Foi também citada a análise sob os referenciais da teoria crítica queer (WELLS, 2017) e de autores da área da emoção, como Hochschild e Hargreaves (NOBILE, 2015). Dois artigos mencionam a utilização dos *softwares* Dedoose® (KOCH, 2020) e ATLAS.TI® (POBLETE-CHRISTIE, LÓPEZ; MUÑOZ, 2018) para a análise qualitativa dos dados.

Seguindo o modelo proposto por Sandelowski e Barroso (2003, 2007) para a condução de metassínteses, selecionamos somente artigos de periódicos classificados como pesquisa qualitativa primária. Foram identificados três artigos do

tipo descrição conceitual/temática (KOCH, 2020; MCKAY; MANNING, 2018; POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018) e cinco artigos do tipo explanação interpretativa (MCKAY, 2015; NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016; NOBILE, 2015; SAGNER-TAPIA, 2017; WELLS, 2017).

A metassíntese identificou a relação entre dois artigos selecionados (MCKAY, 2015; MCKAY; MANNING, 2018). Embora ambos tenham a mesma autoria principal e se refiram a um estudo maior (a tese de doutorado da autora), cada artigo relata partes diferentes da pesquisa – um apresenta um estudo de caso (MCKAY, 2015) e o outro um recorte qualitativo da análise do conjunto de dados produzido na pesquisa (MCKAY; MANNING, 2018). Desse modo, optamos por manter ambos os artigos.

Os autores dos oito artigos selecionados utilizaram diversos termos para expressar as emoções dos professores frente à inclusão escolar. Com vistas ao objetivo central da metassíntese de apresentar uma síntese integrativa dos achados dos estudos qualitativos e considerando as diferentes concepções teóricas que nortearam os artigos, optou-se por preservar integralmente os termos indicados pelos autores, não sendo adicionada nenhuma classificação seletiva entre afetos, emoções e/ou sentimentos. A identificação das emoções docentes considerou a utilização de termos conceituais, como “alegria” e “raiva”, e também o uso de expressões alusivas a elementos emocionais, como “gosto muito de lecionar aqui” e “sinto que não estou preparado para isso”, preservando os termos utilizados quando constituíam expressões curtas de até uma linha. No caso de períodos mais extensos, a transposição das frases em conceitos referentes às emoções seguiu os critérios para metassínteses de revisão por pares e consulta por consenso propostos por Sandelowski e Barroso (2003, 2007). O APÊNDICE C sumaria as emoções identificadas em todos os artigos integrantes da metassíntese.

Em atenção ao objetivo deste estudo, as emoções foram agrupadas em dois grandes eixos aos quais se relacionam: ao estudante PAEE¹⁰⁷ e ao processo de inclusão escolar. Sem pretender atribuir juízo valorativo, a menção às emoções dentro de cada eixo seguiu a ordem de frequência, destacando os termos mais

¹⁰⁷ Concordamos com Mendes (2017) que “podemos falar de escola inclusiva, sala de aula inclusiva, mas não de aluno ‘incluso’ ou ‘incluído’, porque este não é um atributo pessoal, uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem” (p. 77). Por isso, adotamos a terminologia “estudantes PAEE” para nos referirmos aos estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação) nas classes comuns. Esse conceito é aprofundado no tópico 2.6.1.

citados nos artigos. A ordem das emoções citadas privilegia a sequência de análise dos artigos pelas pesquisadoras conforme o processo de seleção e sua reunião em grupamentos por proximidade. Apresentamos inicialmente as emoções referentes a elementos gerais da inclusão escolar, e em seguida as emoções atribuídas aos estudantes PAEE.

Em relação ao processo de inclusão escolar, as emoções citadas com mais frequência foram alegria, frustração e medo (quatro citações cada), seguidas por emoção e preocupação (três citações cada), e confiança, despreparo e gratificação (duas vezes cada).

A alegria foi descrita como uma emoção relacionada à realização do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência e histórico de evasão escolar e também especificamente ao trabalho docente sob a perspectiva colaborativa. A frustração foi atribuída à implementação da inclusão, às dificuldades no ensino inclusivo e ao trabalho colaborativo entre docentes. O medo foi relacionado à inclusão escolar como um todo, especificamente em relação à inclusão de professores e estudantes LGBTQ e ainda em relação à avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Os achados evidenciam que os professores têm emoções agradáveis frente à ideia da inclusão escolar e à proposta da efetivação de turmas inclusivas; nesse sentido, ao mencionar a alegria frente ao processo de inclusão, os professores parecem se mostrar favoráveis à concepção de que as “escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos” (UNESCO, 1994, não paginado). Entretanto, nota-se certa ambivalência emocional, com a menção do medo e da frustração como emoções frente à inclusão.

Os achados corroboram dados de revisões sistemáticas anteriores (FARIA; CAMARGO, 2018a, 2020), nas quais os professores referem o medo sobretudo em relação ao despreparo frente à inclusão e a frustração diante das dificuldades com as quais se deparam na prática pedagógica inclusiva. A esse respeito, é importante frisar o quanto as concepções dos professores acerca da inclusão são afetadas por suas emoções e repercutem sobre o modo como a inclusão é efetivada em sala de aula (FORLIN, 2010). De fato, considerando a base social estruturante das emoções, há uma estreita relação entre a concepção de inclusão e as emoções sentidas pelos professores nesses contextos educacionais, o que evidencia que “a

compreensão das emoções é aprimorada ou prejudicada pela forma como se espera que os professores sejam emocionalmente e pelo modo como suas escolas são organizadas” (HARGREAVES, 2000, p. 824, tradução nossa)¹⁰⁸.

Esse cenário é mantido no levantamento das emoções citadas pelos professores participantes de todos os artigos selecionados. Um estado geral de emoção, descrito como a presença de “fortes emoções”, “processo emocionalmente carregado” e “emocionalidade positiva” eliciadas pelo processo de inclusão escolar em geral e nomeadamente em relação a estudantes de minorias sociais (estudantes LGBTQ e em processo de reinserção escolar), é tão citado como a emoção de preocupação, sentida nos contextos escolares inclusivos especificamente em relação à docência colaborativa e à inclusão de estudantes LGBTQ. A ambivalência é descrita como a experiência resultante de duas ou mais emoções incompatíveis, geralmente relacionadas aos níveis cognitivo e prático de ação, e enfraquece a estrutura de compreensões e ligações emocionais; “sem sentimentos firmes em relação a quem somos, a ação é hesitante, paralisada e truncada” (WEIGERT, 1991, p. 34, tradução nossa)¹⁰⁹. No contexto da inclusão escolar, a presença de emoções ambivalentes denota um posicionamento hesitante dos professores frente à inclusão escolar. Embora tenha havido um processo consistente de ampliação dos sistemas educacionais inclusivos em todo o mundo, professores de diferentes países frequentemente ainda reportam a falta de preparo para o trabalho inclusivo e uma baixa compreensão acerca dos aspectos necessários para a implementação da inclusão escolar (FARIA; CAMARGO, 2018a; FORLIN, 2010).

Sentir-se despreparado foi relatado nos artigos selecionados como uma emoção relacionada às especificidades dos contextos de inclusão escolar. Reiterando a ambivalência emocional, o despreparo foi mencionado tantas vezes como as emoções de confiança nas habilidades para lecionar para turmas inclusivas e de gratificação frente ao trabalho colaborativo e à inclusão escolar sob a perspectiva social, especificamente quanto à reinserção educacional de estudantes com histórico de evasão. Percebe-se que, a despeito dos desafios que a inclusão

108 No original: “[...] *emotional understanding is enhanced or undermined by how teachers are expected or how they expect themselves to be emotionally, and by the ways their schools are organized*” (HARGREAVES, 2000, p. 824).

109 No original: “[...] *without firm feelings toward who we are, action is hesitating, halting, and truncated*” (WEIGERT, 1991, p. 34).

escolar ainda representa, a criação de sistemas educacionais inclusivos parece ser valorada satisfatoriamente para esses professores.

Diversas emoções foram mencionadas em relação à forma como os sistemas educacionais inclusivos são implementados nas escolas (sentir-se preparado e bem-humorado; cansaço, fardo e sobrecarga), em relação às condições nas quais esse trabalho tem sido realizado (nervosismo, raiva e dor) e especificamente frente à necessidade do cumprimento de exigências avaliativas padronizadas para os estudantes PAEE (ansiedade, culpa, desgosto, pressão e sentir-se mal).

As emoções se referem sobretudo às condições ofertadas pelos diversos sistemas educacionais para a implementação da inclusão em termos abrangentes que envolvem o desenvolvimento e concretização de políticas públicas, a reorganização da estrutura física, a oferta de recursos conforme as necessidades específicas de cada estudante e o suporte prático e emocional ao trabalho docente. Se a premissa de que a implementação bem-sucedida de qualquer política inclusiva depende em grande medida dos educadores serem positivos sobre ela (AVRAMIDIS; NORWICH, 2010), a prevalência de emoções desagradáveis relacionadas à inclusão escolar pode ser um indicativo de que esses sistemas não estão obtendo o êxito esperado; inversamente, pode-se inferir que o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos pode contribuir para a construção de um posicionamento mais favorável à inclusão.

Nesse mesmo sentido, foi citada também a presença da emoção de ambivalência quanto ao ensino inclusivo entre sentir-se seguro e inseguro para o trabalho que é esperado do professor. Ainda em relação ao ensino, a possibilidade da docência perspectiva na modalidade de trabalho colaborativo evocou as emoções de empatia, medo e pena. Nota-se que o ensino colaborativo ainda é visto de modo controverso pelos professores, o que sugere a necessidade de maior conhecimento acerca dessa estratégia de ensino inclusivo no interior das escolas e também do estudo desse modelo de trabalho nos diversos contextos de formação inicial e continuada de professores (VILARONGA; MENDES, 2014). Por fim, os artigos relatam emoções docentes relatadas especificamente à inclusão nos âmbitos LGBTQ (desconforto, insuficiência e solidão) e de reinserção escolar (compromisso, dificuldade, gostar, mobilização emocional, paixão e satisfação).

Identifica-se uma concepção ampla que contempla o desenvolvimento de práticas inclusivas direcionadas a todos e cada um dos estudantes. As emoções que surgem no âmbito profissional se relacionam a dois elementos principais: “o que os empregos ou profissões das pessoas esperam delas emocionalmente e como sua organização estrutura as interações humanas de maneiras que ajudam ou atrapalham a expressão emocional e sua compreensão” (HARGREAVES, 2000, p. 824, tradução nossa)¹¹⁰.

As emoções dos professores dos estudos analisados parecem estar relacionadas ao desafio imposto pela adoção de práticas inclusivas, expresso na expectativa de que “os professores estarão preparados para atender a todas as crianças em suas turmas, independentemente da capacidade dos estudantes, etnia, diferenças culturais, linguísticas ou sociais” (FORLIN, 2010, p. 247, tradução nossa)¹¹¹. Adicionalmente, a relação entre emoções, expectativas, práticas inclusivas e crenças frente à inclusão permite compreender as emoções como funções psicológicas superiores, que integram elementos biológicos e socioculturais; tais como a memória lógica, a formação de conceitos e a atenção voluntária, as emoções estão indissociavelmente ligadas à cognição e aos demais elementos que integram o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2000b).

Sob uma abordagem integradora e abrangente, compreende-se que “ensinar é uma prática emocional. Interagindo com várias crianças e adultos a cada dia de trabalho, os professores usam suas emoções o tempo todo” (HARGREAVES, 2000, p. 824, tradução nossa)¹¹². Nesse sentido, em relação aos estudantes PAEE, as emoções citadas com mais frequência pelos professores foram frustração e preocupação (cinco menções cada) e medo (três menções), seguidas por amor, ansiedade, cuidado, culpa, empatia, gratificação, insegurança, segurança e surpresa (duas menções a cada emoção).

As duas emoções que mais se repetem, frustração e preocupação, já foram citadas anteriormente em relação ao processo de inclusão escolar e agora são evocadas novamente, dessa vez referindo-se a aspectos comportamentais, à

¹¹⁰ No original: “[...] *what people's jobs or professions expect of them emotionally, and how their organization structures human interactions in ways that help or hinder emotional expression and understanding*” (HARGREAVES, 2000, p. 824).

¹¹¹ No original: “[...] *teachers will be prepared to cater for all children in their classes regardless of the learners' ability, ethnicity, cultural, linguistic or social differences*” (FORLIN, 2010, p. 247).

¹¹² No original: “[...] *teaching is an emotional practice. Interacting with numerous children and adults each working day, teachers use their emotions all the time*” (HARGREAVES, 2000, p. 824).

aprendizagem dos estudantes PAEE e ao relacionamento com as famílias desses estudantes. Adicionalmente, a frustração também é atribuída à interação professor-estudante e em relação às necessidades educacionais apresentadas por esses estudantes. O medo é relacionado à aprendizagem desses estudantes e às suas famílias. Embora a literatura indique que relacionamentos afetivos interpessoais com os estudantes são em geral uma importante fonte de recompensa emocional para os professores (GOLOMBEK; DORAN, 2014), em relação à inclusão escolar nota-se “mais incidência dos termos que apontam para a dificuldade do estabelecimento de relações com o aluno (descrença, medo, pena, etc.) e com sua própria prática profissional (desânimo, despreparo, solidão, etc.)” (FARIA; CAMARGO, 2018a, p. 224), o que corrobora os achados desta metassíntese.

As emoções mencionadas em dois dos artigos selecionados são eliciadas por diferentes aspectos da relação dos professores com os estudantes PAEE. A aprendizagem dos estudantes e a relação com as famílias são citados como elementos promotores de surpresa, alegria e ansiedade. Enquanto as necessidades específicas dos estudantes PAEE são mencionadas como eliciadoras de segurança, cuidado e amor – o processo relacional, contudo, se revela como fonte de ambivalência emocional, sendo também referido como fonte de insegurança. As questões relacionadas às emoções de segurança/insegurança podem ser atribuídas, novamente, ao preparo do professor para atuar em contextos escolares inclusivos – nesse sentido, investir na formação de professores e em sua preparação para a inclusão escolar é essencial (FORLIN, 2010).

São ainda mencionadas em ao menos dois dos artigos selecionados as emoções de empatia (frente às necessidades específicas e ao processo de aprendizagem dos estudantes PAEE), gratificação (pelo desenvolvimento dos estudantes e a relação professor-estudante) e culpa (frente às necessidades desses estudantes e suas famílias). Enquanto a literatura descreve a empatia como uma qualidade da inteligência emocional essencial ao exercício da docência, a gratificação pode ser relacionada aos resultados da docência, concretizados por meio do sucesso – pessoal ou acadêmico – dos estudantes (HARGREAVES, 2000). A relação entre emoções docentes e os comportamentos dos estudantes identificada neste estudo é corroborada por Forlin e Cooper (2013), cujos achados indicam a prevalência de emoções de desamparo, frustração, vergonha e culpa eliciadas nos professores pelos comportamentos de estudantes PAEE. Tal aspecto foi

especificamente abordado em dois artigos integrantes desta metassíntese, que ressaltam a relação entre a emoção vivenciada pelo professor e sua avaliação acerca do comportamento do estudante PAEE (POBLETE-CHRISTIE; LÓPEZ; MUÑOZ, 2018); na tentativa de relacionar o ambiente escolar inclusivo a emoções positivas, inclusive, “os estudantes eram também solicitados a performar afetos que se alinhassem com as expectativas da escola” (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016, p. 8, tradução nossa)¹¹³.

Os estudos ainda mencionam outras emoções relacionadas aos estudantes PAEE. Os elementos mais citados como fontes de emoções para os professores foram as necessidades específicas desses estudantes (afeto positivo, cuidado, humor, tranquilidade, insuficiência, ressentimento e vergonha de si mesmo) e as famílias dos estudantes PAEE (alívio, conforto, desafio, desânimo, desconforto, confusão e estresse). Foram também mencionadas emoções eliciadas por aspectos relacionados à aprendizagem (agrado, emoção positiva, satisfação, despreparo, tristeza e pena), à interação professor-estudante (gostar, carinho e reconhecimento) e ao comportamento desses estudantes na sala de aula regular (dor e raiva).

Novamente, destaca-se a relação entre as emoções docentes e os comportamentos dos estudantes PAEE: comportamentos esperados pelos estudantes em sala de aula (como mostrar-se colaborativo e motivado para a aprendizagem) eliciam emoções positivas nos professores; comportamentos considerados inadequados, por sua vez, são fontes de emoções como frustração, raiva, preocupação e dor.

A presença de uma grande variedade de emoções desagradáveis relacionadas aos estudantes PAEE é alarmante e denuncia a necessidade de repensar a inclusão escolar: “devemos levar a sério as emoções também e olhar novamente para as condições organizacionais e expectativas profissionais que podem aumentar a compreensão emocional entre os professores e seus estudantes como uma base para a aprendizagem” (HARGREAVES, 2000, p. 825, tradução nossa)¹¹⁴.

¹¹³ No original: “[...] *students were also required to perform affects that aligned with school expectations*” (NARAIAN; KHOJA-MOOLJI, 2016, p. 8).

¹¹⁴ No original: “[...] *we must become serious about emotions too and look again at the organizational conditions and professional expectations that can increase emotional understanding between teachers and their students as a basis for learning*” (HARGREAVES, 2000, p. 825).

6.4 CONSIDERAÇÕES

O ensino inclusivo congrega pessoas de diferentes origens, formações e culturas, que partilham não apenas práticas; nesse contexto, os aspectos emocionais são de fundamental importância nas relações que se estabelecem no interior da escola. O processo de ensino-aprendizagem não pode desconsiderar a influência e a força das emoções, como se o ser humano pudesse ser compartimentalizado e dividido cartesianamente entre ação e pensamento, agir e sentir, cognição e emoção. Esse fato é particularmente relevante – e urgente – no contexto da inclusão escolar.

Como esta metassíntese revela, as emoções dos professores frente à inclusão em suas diversas nuances configuram uma realidade que urge ser escutada. O estudo corrobora nossos achados anteriores (FARIA; CAMARGO, 2018a, 2020), revelando o baixo interesse pelo desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca das emoções dos professores e seus impactos sobre os processos de ensino e de aprendizagem em contextos escolares inclusivos. Apesar das constantes discussões nos cenários de formação de professores acerca de como implementar a inclusão escolar, as pesquisas parecem minimizar ou silenciar sobre a importância das emoções nos processos de interação e desenvolvimento humano.

Como se percebe nos estudos selecionados para esta metassíntese, em geral a temática das emoções é relatada secundariamente a outros aspectos, sendo abordada em decorrência da investigação do tema principal, relacionada a crenças, concepções e atitudes do professor. Evidencia-se, assim, a predominância do estudo de fatores relacionados à racionalização do professor, minimizando a influência dos aspectos emocionais em detrimento dos cognitivos – reproduzindo a tradicional cisão entre cognição e emoção. Entretanto, esta pesquisa ressalta as emoções como elementos constitutivos – e constituintes – do ser humano, por meio dos quais estudantes e professores podem ressignificar a própria realidade.

Sob essa perspectiva, a emoção não é um agente menor que o pensamento (VIGOTSKI, 1997b), mas tem tanta importância quanto as demais funções psicológicas superiores. A partir de uma base biológica, as emoções se desenvolvem não à parte das relações do mundo, mas essencialmente como resposta às condições culturais e históricas de seu contexto situado – em nosso

caso específico, no âmbito da escola inclusiva. Nesse sentido, abrir espaço para a emoção é considerar o professor em sua integralidade, como ser humano como uma unidade coesa e indivisível, na qual os processos de pensar, agir e sentir não ocorrem de forma estanque, mas permeiam-se dialética e mutuamente.

Frente ao papel fundamental que as emoções exercem sobre os processos de ensino e aprendizagem que têm lugar na escola inclusiva, e considerando o baixo número de produções científicas destinadas a investigar a temática, futuras pesquisas podem ser realizadas com vistas a aprofundar o conhecimento acerca do papel das emoções de professores, estudantes e demais agentes escolares, investigando como elas afetam as crenças e práticas na inclusão escolar e como se relacionam com os valores defendidos e efetivamente assumidos por esses agentes frente à inclusão escolar.

Reiteramos que a inclusão escolar não se dirige a um grupo específico de estudantes, mas a todos aqueles que apresentem alguma desvantagem perante o processo de aprendizagem – o que inclui estudantes de minorias físicas, raciais, sexuais e socioculturais de toda ordem. A escola é local de relações, no qual professores e estudantes interagem não apenas cognitivamente, mas também trocam experiências, impressões, vivências e emoções. Ao abordar ambientes educacionais inclusivos, nosso intuito não é realizar classificações (inclusivo/exclusivo) ou parâmetros (bons/maus professores, emoções positivas/negativas), mas indicar que a inclusão é um processo político em constante construção, no qual a busca por estratégias e práticas inclusivas possíveis em cada contexto escolar cultural e historicamente situado – e, no desenvolvimento desse processo, as emoções docentes desempenham um papel crítico para que a inclusão seja de fato efetivada.

A compreensão das emoções docentes frente à inclusão, tal como identificado em nossa metassíntese e conforme propomos nesta tese, demanda conhecer o contexto real e concreto da escola, com suas especificidades, pressupostos e embates. As emoções se revelam e expressam uma realidade situada, que as gera e é, ao mesmo tempo, por elas afetada. Desse modo, como postula Vigotski (2018b), “o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico” (p. 83); em outras palavras, o meio “desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento” (p. 87). Nesse sentido, com o intuito

de adentrar esse complexo e sinuoso cenário, no qual práticas e emoções docentes se imbricam, tecemos a seguir algumas considerações acerca da inclusão escolar no Brasil.

7 INCLUSÃO ESCOLAR: COMPREENDENDO O CONTEXTO DAS EMOÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Da mesma forma que o curso da corrente é determinado pelas margens e pelo leito do rio, a linha principal psicológica e o plano da vida do homem que se desenvolve e cresce estão determinados, com a necessária objetividade, pela condição social e pelas 'margens sociais' da personalidade. (VIGOTSKI, 2019, p. 75).

Para compreender as relações entre as emoções dos professores frente à inclusão escolar e suas práticas inclusivas, faz-se necessário conhecer esse contexto, tecendo reflexões acerca do cenário inclusivo no contexto educacional brasileiro. Em trabalhos anteriores, apresentamos revisões detalhadas da inclusão escolar no contexto do Brasil e do Estado do Paraná (FARIA, 2018) e especificamente do município de Curitiba (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2018). Neste capítulo, em consonância com os objetivos desta tese, enfatizamos a compreensão da Educação Especial na perspectiva de uma inclusão escolar de caráter social, conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

7.1 CENÁRIO ATUAL DA INCLUSÃO ESCOLAR

A implementação de sistemas educacionais inclusivos tem sido alvo de discussões e embates, configurando um desafio à prática docente (DANIELS; HEDEGAARD, 2011). Analisando o cenário contemporâneo internacional da inclusão escolar, Ainscow, Dyson e Weiner (2013) resumiram seis pontos-chave revelados por uma abrangente revisão de literatura:

- As escolas precisam entender claramente o que é a inclusão escolar;
- As práticas inclusivas na escola envolvem a superação de barreiras à participação e à aprendizagem de todos os estudantes;
- O conhecimento e o engajamento com evidências de diversos tipos auxiliam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- O atendimento a necessidades específicas deve ser planejado com cuidado e envolve o treinamento apropriado dos profissionais envolvidos;

- Embora possa assumir diferentes configurações, a cultura organizacional de todas as escolas inclusivas concebe a diversidade de modo positivo;
- Os gestores têm papel central na promoção da cultura inclusiva nas escolas.

Os autores enfatizam o caráter social da inclusão escolar, alicerçado não em recursos ou técnicas, mas em uma compreensão contextualizada das dificuldades de aprendizagem frente às barreiras do meio institucional.

A literatura sugere que apoiar estudantes com necessidades educacionais especiais e outros grupos de estudantes vulneráveis depende menos da introdução de técnicas específicas ou arranjos organizacionais e muito mais de processos de aprendizagem social em contextos específicos. (AINSCOW; DYSON; WEINER, 2013, p. 2, tradução nossa)¹¹⁵.

Sob essa compreensão, o conceito de inclusão escolar se afasta do atendimento a necessidades esporádicas de alguns estudantes e passa a contemplar o processo educacional como um todo, enquanto sistema de garantia dos direitos à participação plena e à aprendizagem de cada estudante. Desse modo,

[...] o objetivo do avanço da escola inclusiva é eliminar os processos de exclusão da educação que são consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e nível de escolaridade, bem como às deficiências. Parte da convicção de que a educação é um direito humano básico e a base para uma sociedade mais justa. (AINSCOW; DYSON; WEINER, 2013, p. 4, tradução nossa)¹¹⁶.

No Brasil, a inclusão escolar tem sido alvo de constante problematização nas últimas décadas, em consonância com as mudanças no panorama internacional, especialmente impulsionadas pela promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A efetivação de políticas educacionais inclusivas é recente, ganhando expressividade somente a partir dos anos 2000, com o aumento das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas regulares (MENDES, 2019).

¹¹⁵ No original: *“The literature suggests that supporting students with special educational needs, and other groups of vulnerable learners, depends less on the introduction of particular techniques or organizational arrangements, and much more on processes of social learning within particular contexts”* (AINSCOW; DYSON; WEINER, 2013, p. 2).

¹¹⁶ No original: *“[...] the aim of inclusive school improvement is to eliminate exclusionary processes from education that are a consequence of attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and attainment, as well as to disabilities. It starts from the belief that education is a basic human right and the foundation for a more just society”* (AINSCOW; DYSON; WEINER, 2013, p. 4).

A legislação brasileira define como público-alvo da Educação Especial “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Ressaltamos que, a despeito das atualizações na terminologia¹¹⁷, a definição brasileira permanece inalterada – mesmo em documentos recentes (BRASIL, 2016, 2020b). Contudo, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020b) inclui como PAEE os estudantes “com transtornos específicos da aprendizagem que também são considerados transtornos do neurodesenvolvimento”, os quais devem receber “atendimento específico de apoio à aprendizagem, segundo as suas singularidades e demandas, com o apoio de equipes pedagógicas ou multiprofissionais” (BRASIL, 2020b, p. 59).

O atendimento ao público-alvo da Educação Especial foi definido pela Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), promulgada por meio da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014b) nos seguintes termos:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014b, não paginado).

Em consonância com as demais diretrizes normativas brasileiras vigentes, o PNE define o atendimento ao estudantes público-alvo da Educação Especial “preferencialmente na rede regular”, mantendo a possibilidade do ensino em instituições especializadas¹¹⁸. Para os estudantes de escolas regulares a legislação estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, não paginado) e ofertado por meio da

¹¹⁷ A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), elaborado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2013), substitui a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) por Transtorno do Espectro Autista (TEA). O quadro do TEA unifica os diagnósticos relacionados ao autismo (Transtorno Autista, Síndrome de Asperger) aos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação) (APA, 2015).

¹¹⁸ Definimos nosso posicionamento replicando a afirmação de Mendes (2019): “a opção de usar a expressão ‘instituição especializada’ ao longo deste texto, e não ‘escola especial’, foi intencional, uma vez que chamá-las de escolas seria conferir-lhes um atributo que a maioria delas ainda não têm. Assim, quando se propõe que tais instituições devam funcionar como escolas especiais propriamente ditas, significa que elas também precisam se reconfigurar para assumir este papel nos sistemas educacionais inclusivos” (MENDES, 2019, p. 19).

implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), de modo suplementar para os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) e complementar para os demais estudantes que compõem o PAEE. Cabe frisar que, embora as políticas educacionais brasileiras disponham de diversos recursos para a efetivação da inclusão, o principal investimento tem sido a criação das SRMs, local principal de atuação do professor de Educação Especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33). A esse respeito, Mendes (2019) pondera:

O principal problema parece estar na concepção política do serviço de apoio baseado no atendimento educacional especializado extraclasse, como serviço de tamanho único para todos os estudantes. Na prática, este serviço acaba se tornando o lócus de acomodação da diferença na escola, mantendo-se a concepção de que a deficiência está centrada no aluno e que o atendimento vai compensar, provocando pouco ou nenhum impacto na classe comum, numa escola que precisa mudar para oferecer ensino de qualidade para todos. (MENDES, 2019, p. 18).

É importante distinguir os termos “educação inclusiva”, “inclusão educacional” e “inclusão escolar”. Embora frequentemente sejam utilizados como sinônimos, Mendes (2017) indica importantes diferenças conceituais; o mesmo ocorre com os termos “aluno de inclusão”, “aluno incluído” ou “estudante incluso”.

Segundo Mendes (2017), o termo “educação inclusiva” ganhou destaque após a promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e “assumiu o conceito de ‘escola para todos’, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais” (p. 62). Nesse sentido, compreende-se que “é responsabilidade das escolas, como sistemas, adaptar-se para atender às necessidades de todas as crianças” (EVANS, 1994, p. 71). Desse modo, o termo abrange uma ampla esfera educacional que não se restringe à educação escolar e tampouco aos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Similarmente, o termo “inclusão educacional” também é vago e não contempla as especificidades da educação no contexto escolar; portanto, “pode não descrever o que está em jogo quando se fala em escolarização de estudantes do PAEE nas classes comuns das escolas regulares” (MENDES, 2017, p. 64). Por isso, a autora sugere a adoção do termo “inclusão escolar” em referência “à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas

regulares” (MENDES, 2017, p. 65). Alinhados ao posicionamento de Mendes (2017) adotamos também, nesta tese, o uso do termo “inclusão escolar”, cuja ênfase reside na “garantia de oportunidade de plena participação dos alunos PAEE nas salas de aulas comuns de escolas regulares” (MENDES, 2017, p. 74).

Mendes (2017) problematiza a questão dos rótulos frequentemente utilizados que, ao definir a identidade dos “estudantes de inclusão”, reafirma simultaneamente a diferença – dos “demais” estudantes, aqueles “que não são” ou “não precisam ser” incluídos, pois se encaixam ao padrão hegemônico vigente.

Outro ponto de destaque no discurso que usa as expressões alunos “da inclusão”, alunos “inclusos” ou “incluídos” é o caráter de concessão associado à negação, pois seria como se eles indicassem que “esses alunos estão nas nossas escolas e salas de aulas, mas não são efetivamente nossos”, são da “inclusão”, ou da Educação Especial, discurso esse que serve para eximir a escola da responsabilidade pela sua educação. Seria como se a escola estivesse fazendo uma concessão e não garantindo um direito que eles efetivamente têm. [...] Assim, como eles são alunos da escola, dos seus professores e não “da inclusão”, ou “da Educação Especial”, o uso dessas expressões deve ser evitado quando se pretende desenvolver uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. (MENDES, 2017, p. 77).

Para Mendes (2017), quem deve realizar a inclusão é a escola; portanto, tais termos não devem ser atribuídos aos estudantes, mas sim aos sistemas escolares. Entretanto, sob certas circunstâncias, ainda é necessária a identificação desses estudantes como estratégia de acesso aos direitos legalmente constituídos. É o que ocorre, por exemplo, na realização do Censo Escolar (Sistema Educacenso), que exige a declaração dos estudantes PAEE como garantia para o atendimento de suas necessidades, em especial no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para efetivar o atendimento às especificidades dos estudantes do PAEE, o Censo Escolar coleta informações sobre esses estudantes e os classifica conforme o tipo de deficiência (baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, surdez e surdocegueira, além do Transtorno do Espectro Autista e das Altas Habilidades ou Superdotação) (BRASIL, 2020a). Como comprovação da condição de deficiência, o Censo exige a apresentação adicional do plano de AEE, da avaliação biopsicossocial da deficiência, do Plano Educacional Individualizado (PEI) e/ou de laudo médico. As instruções para o preenchimento do Censo ressaltam que o laudo médico “não é documento obrigatório para o acesso à

educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos” (BRASIL, 2014a, não paginado). A não obrigatoriedade de laudo clínico como documentação comprobatória da condição de estudante público-alvo da Educação Especial respalda-se na Nota Técnica 04 (BRASIL, 2014a), que reforça o caráter pedagógico e não clínico do processo educacional escolar. Entretanto, a despeito dessa afirmação, o documento não descarta a possibilidade da articulação entre os serviços de educação e de saúde, abrindo um precedente que pode manter a tradição do laudo clínico, compreendido como um documento educacional complementar.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. [...] Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes [...] para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014a, não paginado).

Nas situações em que se faz necessária a classificação, de acordo com Mendes (2017), privilegia-se a adoção da terminologia que define esses estudantes como público-alvo da Educação Especial (PAEE), tal como prevê a legislação brasileira (BRASIL, 2011, 2020b). Mendes (2017) ressalta que a questão central, contudo, não reside na utilização de terminologias, mas em assegurar o direito à aprendizagem de todos e cada um dos estudantes.

Quanto à identificação e rotulação, é fato que todos os estudantes poderão ser beneficiados se receberem instrução de qualidade, sem precisar necessariamente de referência às categorias e rótulos tradicionais da Educação Especial. Mas, para isso, é preciso que as políticas de financiamento não atrelem o direito de acesso ao serviço de apoio à rotulação e que os suportes estejam disponíveis indistintamente a todos que deles precisarem; caso contrário, a desrotulação vai servir apenas para apagar a diferença e justificar a negação do direito [...]. (MENDES, 2017, p. 81).

Embora o foco de investigação desta tese esteja direcionado à interação docente com os estudantes do PAEE, é preciso destacar que o contexto educacional brasileiro é caracterizado por inúmeras desigualdades de natureza social e educacional, vinculadas a diferentes grupos socioculturais em contextos sociais, econômicos e políticos também bastante diversos (MENDES; SANTIAGO; ANTUNES, 2018). Por isso, sob uma perspectiva social de educação, a inclusão escolar não se restringe aos estudantes público-alvo da Educação Especial; tal perspectiva ampla focaliza a eliminação de barreiras que possam conduzir à marginalização, ao fracasso e à exclusão de qualquer estudante (AINSCOW; BOOTH; DYSON, 2006). Essa concepção reforça o entendimento de que “todas as formas de inclusão e exclusão são sociais, suscitadas nas interações interpessoais e com ambientes” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 20).

A perspectiva de inclusão escolar adotada pela legislação brasileira assegura o direito à matrícula e à frequência na escola comum; contudo, a efetivação da inclusão escolar perpassa as condições de aprendizagem, vinculadas a políticas públicas eficazes e à formação docente consistente. Assim, “a escola será de fato inclusiva se garantir a esses estudantes condições de escolarização eficazes, tendo em conta a necessidade de uma abordagem heterogênea dos processos de aprendizagem e de formação contínua” (MENDES; SANTIAGO; ANTUNES, 2018, p. 62, tradução nossa)¹¹⁹.

7.2 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

A inclusão é um processo social dinâmico, em constante desenvolvimento; nesse sentido, a escola inclusiva está em permanente movimento (AINSCOW; BOOTH; DYSON, 2006; AINSCOW; DYSON; WEINER, 2013).

[...] portanto, inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 20).

¹¹⁹ No original: « *L'école sera de facto inclusive si elle garantit à ces élèves des conditions effectives de scolarisation, en prenant en compte la nécessité d'une approche hétérogène des processus d'apprentissage et de poursuite de la scolarité* » (MENDES; SANTIAGO; ANTUNES, 2018, p. 62).

Em relação especificamente às pessoas com deficiência, essa perspectiva defende um modelo social, contrapondo-se a um modelo médico excludente; seu objetivo é “fomentar a emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade” (FRANÇA, 2013, p. 60). Nessa perspectiva,

O modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que é a sociedade e suas instituições que são opressoras, discriminatórias e incapacitantes e que, portanto, a atenção deve ser voltada para a remoção dos obstáculos à participação das pessoas com deficiência na vida em sociedade, e na mudança de instituições, regulamentos e atitudes que criam e mantêm a exclusão [...]. No contexto da educação, a reestruturação das escolas em linhas inclusivas é um reflexo do modelo social em ação. (MITTLER, 2000, p. 3, tradução nossa)¹²⁰.

O modelo social de interpretação da deficiência teve sua origem no *Social Disability Movement* (Modelo Social da Deficiência) no Reino Unido na década de 1970¹²¹ e ressalta o papel do meio sobre as expressões da deficiência (MANTOAN, 2017; SHAKESPEARE, 2017).

Os elementos-chave do Modelo Social da Deficiência são a distinção entre o comprometimento (limitação física) e a deficiência (compreendida enquanto exclusão social) e a alegação de que as pessoas com deficiência constituem um grupo socialmente oprimido (SHAKESPEARE, 2017). França (2013) sintetiza os fundamentos centrais dessa abordagem:

As principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. (FRANÇA, 2013, p. 62).

¹²⁰ No original: “*The social model of disability is based on the proposition that it is society and its institutions that are oppressive, discriminatory and disabling and that attention therefore needs to be focused on the removal of obstacles to the participation of disabled people in the life of society, and in changing institutions, regulations and attitudes that create and maintain exclusion [...]. In the context of education, the restructuring of schools along inclusive lines is a reflection of the social model in action*” (MITTLER, 2000, p. 3).

¹²¹ De acordo com Diniz (2007), a origem desse movimento remonta à década de 1960, quando o sociólogo Paul Hunt enviou uma carta a um jornal inglês sugerindo a formação de um grupo de pessoas com deficiência (dentre as quais ele próprio) que representasse seus interesses e anseios junto ao parlamento britânico. A carta gerou grande polêmica e culminou na criação, quatro anos mais tarde, do grupo precursor do Movimento Social da Deficiência, denominado *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS).

O modelo social se afasta das compreensões biologizantes¹²² e psicologizantes¹²³ centradas sobre o indivíduo e indica que a deficiência se insere em um contexto sociocultural mais amplo, que muitas vezes reforça e impede a participação do sujeito em seu próprio meio.

A versão do modelo social vê a deficiência como formada a partir da experiência de pessoas com deficiências nas interações entre seus corpos e o ambiente social e físico. Frequentemente, as deficiências são criadas inteiramente dentro do ambiente na forma de atitudes e práticas discriminatórias e a não remoção dos obstáculos ao acesso e participação. Outras vezes, elas surgem da interação entre o ambiente e a pessoa com uma deficiência, dor ou doença crônica. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 42).

Um dos pontos fortes do modelo social é a mudança de paradigmas, conduzindo à resignificação da deficiência; nesse sentido, compreende-se que “a deficiência é um fenômeno complexo, exigindo diferentes níveis de análise e intervenção, que vão desde o médico ao sociopolítico” (SHAKESPEARE, 2017, p. 202, tradução nossa)¹²⁴.

O modelo social enfatiza as barreiras sociais que obstaculizam ou impedem a plena participação das pessoas com deficiência na vida social, denunciando a ideologia subjacente às ações políticas que oprimem essas pessoas (DINIZ, 2007). Ao diferenciar os conceitos de lesão (enquanto dado corporal) e deficiência (como produto da interação social de uma pessoa com lesão em uma sociedade que a discrimina), o modelo social não nega a existência do comprometimento físico e tampouco a contribuição clínica sob o aspecto da saúde, mas alerta para a necessidade de uma mudança sistêmica na compreensão da deficiência, com vistas à garantia do acesso e plena participação de todas as pessoas na sociedade.

¹²² A biologização se refere à “utilização de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da Biologia. Trata-se desse modo do deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo e, muito particularmente, para o organismo do indivíduo” (MEIRA, 2012, p. 78).

¹²³ A psicologização diz respeito à “utilização recorrente de explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social” (MEIRA, 2012, p. 91).

¹²⁴ No original: “[...] *disability is a complex phenomenon, requiring different levels of analysis and intervention, ranging from the medical to the socio-political*” (SHAKESPEARE, 2017, p. 202).

Assim, as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia os deficientes. Ao afirmar que a resposta para a segregação e para a opressão estava na política e na sociologia, os teóricos do modelo social não recusavam os benefícios dos avanços biomédicos para o tratamento do corpo com lesões. A ideia era simplesmente ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência. O resultado foi a separação radical entre lesão e deficiência: a primeira seria objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a segunda seria entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar. (DINIZ, 2007, p. 19).

Nesse mesmo sentido, sem negar a pertinência e a relevância da avaliação diagnóstica na área da saúde ou multidisciplinar, nossa pretensão é

[...] reforçar o posicionamento de que o diagnóstico na escola deve ser pedagógico, ou seja, voltado à adequação das práticas de docência, para que essas cumpram seu objetivo de promover o aprendizado e consequente desenvolvimento humano. [...] Entende-se que o fracasso escolar vinculado a questões biológicas configura uma questão atual que necessita de investigação, para que o discurso médico não seja incorporado ao meio escolar sem o entendimento de suas consequências para o alunado. (VENÂNCIO, 2017, p. 134).

Sob esse entendimento, sem desconsiderar a necessidade da avaliação clínica em casos e contextos específicos (BECKER; ANSELMO, 2020), compreendemos que a concepção social transcende esse modelo, permitindo um olhar mais abrangente para o sujeito e para o processo educativo como um todo.

A escola, enquanto espaço também de desenvolvimento social, emancipatório, de autonomia, precisa possibilitar oportunidades para que todos os alunos encontrem/construam sua identidade e seu lugar no meio social. Propõe-se então, pensar a lógica da inclusão de forma invertida: de que modo a sociedade é deficiente para atender a toda a diversidade? Quais ações são fundamentais para a garantia da equidade de todos os indivíduos? (BECKER; ANSELMO, 2020, p. 106).

Desse modo, não ignoramos as contribuições que o diagnóstico e a intervenção clínica pode aportar às pessoas com deficiência; entretanto, a existência de condições de ordem biológica ou orgânica não deve absolutamente restringir a interação e a participação social e tampouco se sobrepõe ao direito de aprender e de se desenvolver plenamente de cada sujeito. Nesse sentido, diferentemente do modelo médico, que enfatiza o *déficit* e a deficiência, uma concepção alicerçada sob os pressupostos do modelo social compreende o ser humano em sua potencialidade

integral e considera que as limitações podem ser superadas à medida que as barreiras sociais forem eliminadas (BECKER; ANSELMO, 2020).

Tal perspectiva coaduna-se aos pressupostos educacionais propostos por Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019). Para o psicólogo russo, era essencial o desenvolvimento de uma educação social que permitisse a plena participação das pessoas com deficiência e promovesse, desse modo, o amplo desenvolvimento das funções psicológicas que constituem a personalidade (DAINEZ; FREITAS, 2018).

7.3 PRESSUPOSTOS INCLUSIVOS EM VIGOTSKI

Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019) desenvolveu estudos aprofundados acerca da educação de crianças com deficiências – denominado, em sua época, de “defectologia”. Enfatizando o caráter social da deficiência, o autor defendia uma abordagem que visasse a superação das limitações por meio de vias indiretas: “o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2019, p. 252). Os postulados vigotskianos estabeleceram os fundamentos para “um novo tipo de pesquisa realizada na forma de práxis social fundamentada em uma visão – profundamente ideológica – de um mundo possível melhor baseado em ideais de justiça social e equidade” (STETSENKO, 2016, p. 37, tradução nossa)¹²⁵.

Vigotski (1997a, 2019) postula que mesmo que o desenvolvimento dos processos psicológicos inferiores se mostre comprometido devido ao caráter orgânico da deficiência, ainda é possível promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, afetadas de modo indireto pela deficiência. O autor propõe a superação da concepção médico-clínica, que limita o desenvolvimento ao pressupor sua impossibilidade a partir das condições biológicas e desconsidera outras vias e rotas que surgem, de modo compensatório, a partir da deficiência:

¹²⁵ No original: “[...] a new type of research carried out in the form of social praxis grounded in a vision – and a deeply ideological one at that – of a possible better world based in ideals of social justice and equity” (STETSENKO, 2016, p. 37).

Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Como ressalta Evans (1994), “a beleza da teoria de Vygotsky está no fato de que trata construtivamente os problemas educacionais [...], procurando soluções no interior dos sistemas que apoiam a criança” (p. 86). Segundo essa perspectiva, apesar da existência de limitações biológicas, a deficiência é percebida como resultado das experiências sociais refletidas na própria deficiência; desse modo, “toda a gravidade e todas as limitações criadas pelo defeito estão contidas não na deficiência em si mesma, mas nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esse defeito” (VIGOTSKI, 2019, p. 306).

A abordagem compensatória de Vigotski (2018a) considera “não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência de estratégia pedagógica utilizada para ajudar a superar o problema” (EVANS, 1994, p. 71). Diferentemente da concepção psicanalítica, que considera a compensação como uma reação subjetiva da personalidade atrelada à tomada de consciência acerca da deficiência, Vigotski (2018a) considera que o principal elemento promotor da compensação não são os fatores internos do sujeito, mas sua interação social com o meio. Assim, o modo como cada criança se insere socioculturalmente é determinante para as formas como ela é capaz de lidar e superar as barreiras relacionadas à deficiência.

Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, nasce a situação que a impele a avançar pelo caminho da compensação. A mais importante evidência factual disso é a seguinte: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade do defeito, mas também de sua realidade social, isto é, das dificuldades produzidas pelo defeito do ponto de vista da posição social da criança. Em crianças com deficiências, a compensação ocorre em direções completamente diferentes dependendo da situação criada, do meio em que a criança é educada, das dificuldades que surgem para ela a partir dessa deficiência. (VIGOTSKI, 2018a, p. 7).

Para Vigotski (2018a), portanto, a principal fonte para a compensação da deficiência não reside na própria criança, como um dado intrinsecamente natural, mas está na “vida social e coletiva da criança, a coletividade de seu comportamento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 8).

A compreensão da deficiência como um conceito social é fundamental para o processo educativo, que deve voltar-se à compensação social e não à superação da própria deficiência, que muitas vezes encontra limitações biológicas permanentes. Nesse sentido a educação escolar, enquanto educação social direcionada ao desenvolvimento social da criança, assume especial relevância. Para Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019), a educação de crianças com deficiência deve considerar a unidade e integralidade da personalidade da criança, compreendendo que as forças compensatórias por vias indiretas de desenvolvimento promovem relações interfuncionais qualitativamente novas e deve ser a base a partir da qual se desenvolve o processo educativo, tendo em vista a plena participação social.

[...] a educação tem sempre de perceber uma barreira onde antes se via um caminho plano, ela tem de dar um salto onde antes, aparentemente, podia limitar-se a dar um passo. [...] Aqui ocorre a educação, criando uma técnica cultural, artificial, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adequado às particularidades da organização psicológica da criança [...]. (VIGOTSKI, 2019, p. 248; 249).

Considerando a necessidade da elaboração de vias desenvolvimentais indiretas como forma de compensação da deficiência e o fato de que a compensação tem suas origens na vida social coletiva, Vigotski (2018a) ressalta a necessidade da promoção do desenvolvimento em ambientes inclusivos. Para o autor, o modelo de segregação das crianças com deficiência em instituições especializadas com vistas a nivelar as condições de aprendizagem “é um ideal pedagógico falso. Ele contradiz a lei fundamental do desenvolvimento do nível psicológico superior e a noção de diversidade e dinâmica das funções psicológicas da criança” (VIGOTSKI, 2018a, p. 12). É justamente a segregação que compromete o desenvolvimento sociocultural dessas crianças, obstaculizando o desenvolvimento de vias compensatórias para as funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente atrasada, à sua retirada do ambiente cultural, da nutrição do meio. Devido à deficiência, ela não vivenciou no momento adequado a influência do meio circundante e, em consequência disso, seu atraso se acumula, acumulam-se propriedades negativas e complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de negligência. Tudo isso, na qualidade de complicações secundárias, revela frequentemente uma educação incompleta. Na situação em que ela cresceu, adquiriu menos do que poderia; ninguém tentou ligá-la ao meio. Quando a criança se relaciona pouco e pobremente com o coletivo infantil, complicações secundárias podem surgir. (VIGOTSKI, 2018a, p. 15).

A partir do pressuposto do “coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e da anormal” (VIGOTSKI, 2018a, p. 10), a educação de crianças com ou sem deficiências, em seu aspecto essencial, deveria ser exatamente a mesma; ou seja, os objetivos pedagógicos devem ser os mesmos.

O trabalho pedagógico se efetiva essencialmente pela mediação do professor – compreendida como a ação intencional do professor com vistas a promover o desenvolvimento: “a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, [é] uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2011, p. 42).

A mediação docente permite que o professor compreenda as rotas de aprendizagem dos estudantes, conhecendo seus níveis de desenvolvimento. Vigotski (2001b, 2004a, 2017a) postula a existência de dois diferentes níveis: a zona de desenvolvimento atual (ou real) e a zona de desenvolvimento iminente (imediate, próximo ou proximal)¹²⁶. Vigotski (2004a) define que, enquanto o desenvolvimento atual “se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos de seu desenvolvimento” (p. 478), a zona de desenvolvimento iminente exprime “processos

¹²⁶ Embora tenha se popularizado no Brasil a terminologia Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), concordamos com Bezerra (2001) e Prestes (2010) que o termo “proximal” não expressa com clareza a ideia de que o desenvolvimento está prestes a ser alcançado, porém só será efetivado se houver mediação adequada nesse sentido – podendo inclusive transmitir a concepção errônea de que o desenvolvimento ocorrerá de modo “natural”, a despeito de qualquer mediação, pois está “perto de ocorrer”. Desse modo, a despeito da utilização dos termos “imediate” (BEZERRA, 2001) ou “possível” (VERESOV, 2017b), consideramos a possível confusão com as ideias de “ocorrência súbita e rápida” ou mesmo de uma atividade “não mediada” e suas repercussões sobre a deturpação do conceito tal como proposto por Vigotski. Por isso, em concordância com Prestes (2010), adotamos o termo “iminente”, cuja “característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173).

que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento” (p. 480). Desse modo, essa área de possibilidades “pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento” (VIGOTSKI, 2004b, p. 480).

É importante esclarecer que o conceito de zona de desenvolvimento iminente não se refere estritamente àquilo que a criança realiza (ou seja, os níveis de tarefas), mas diz respeito à **distância** (e não à “diferença”) entre os níveis de desenvolvimento das funções intelectuais, determinada por meio da resolução de problemas. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento iminente corresponde à distância entre o desenvolvimento atual (o que o estudante já é capaz de realizar de modo autônomo) e o desenvolvimento potencial, ou seja, as possibilidades de desenvolvimento **expressas** nas atividades que consegue realizar com a mediação de um adulto ou parceiro mais experiente¹²⁷. Tal compreensão é fundamental para entender o conceito de zona de desenvolvimento iminente não como “a diferença entre o que a criança faz sozinha e com a ajuda de outros”, distorção amplamente apregoadada, mas enquanto medida de desenvolvimento.

Em suma, a zona de desenvolvimento iminente é a distância entre o nível de seu real desenvolvimento, determinada **com a ajuda** de tarefas resolvidas e o nível de desenvolvimento possível, definido **com a ajuda** de tarefas resolvidas pela criança sob a orientação de adultos ou em cooperação com pares mais experientes (VERESOV, 2017b). Ou seja, a tarefa, erroneamente compreendida como o foco central, é na realidade um instrumento que permite a aferição do desenvolvimento infantil.

Trazendo esta discussão para o universo da sala de aula, isto significa que o fato dos alunos não conseguirem realizar sozinhos determinadas atividades não significa que eles não tenham condições para tanto. O que ocorre, é que naquele momento as capacidades cognitivas necessárias à realização das tarefas propostas encontram-se em processo de formação, razão pela qual estes alunos necessitam do auxílio do professor que pode vir em forma de novas explicações, apoio efetivo, atividades diferenciadas, etc. (MEIRA, 1998, p. 66).

¹²⁷ Veresov (2017b) denuncia a tradução errônea do termo “distância”, como consta na obra original de Vigotski em russo, por “diferença”, nas traduções em inglês das *Collected Works*, o que conduziu à ampla distorção do conceito, que repercutiu também nas versões em língua portuguesa das obras de Vigotski (cf. Veresov, 2017b).

A compreensão de Vigotski (2001b) sobre a zona de desenvolvimento iminente revela que a aprendizagem efetivada pela mediação cultural promove o desenvolvimento. Inverte-se, assim, a lógica tradicional da maturação do organismo, segundo a qual a aprendizagem só seria possível após o desenvolvimento biológico – ou seja, o afloramento de determinados componentes psicológicos ou biológicos relacionados a etapas cronológicas biologicamente determinadas.

A investigação mostra sem dúvida que o que se encontra na zona de desenvolvimento iminente em determinado estágio se concretiza e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Em outras palavras, o que a criança é capaz de fazer colaborativamente hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. Assim, parece plausível que a instrução e o desenvolvimento na escola estejam relacionados à mesma relação que a zonas de desenvolvimento iminente e a zona de desenvolvimento atual. Na infância, só é boa a instrução que vai adiante do desenvolvimento e o arrasta. (VIGOTSKI, 2001b, p. 241-242, tradução nossa)¹²⁸.

É a aprendizagem, concretizada na escola pela mediação por meio da interação sociocultural, que torna possível o desenvolvimento. Assim, tal como preconiza a lei geral do desenvolvimento, funções interpsicológicas são internalizadas pela criança por meio da aprendizagem, conduzindo à sua transformação em funções intrapsicológicas.

Depois de tudo o que foi dito, não temeríamos afirmar que o indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida na criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da colaboração com os colegas mas, ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, elas se tornam patrimônio interior da própria criança. Desse ponto de vista a aprendizagem não é desenvolvimento mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tomariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir. (VIGOTSKI, 2004a, p. 484).

¹²⁸ No original: “*La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona de desarrollo próximo y el nivel de desarrollo actual. En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último*” (VIGOTSKI, 2001b, p. 241-242).

Toda criança só é capaz de se desenvolver se tiver condições para tal; ou seja, se a ela for proporcionado, por meio da mediação, acesso aos diversos elementos socioculturais apropriados pela humanidade. Nesse sentido, a escola deve valorizar a interação, estimulando a comunicação e a troca de experiências, pois somente a partir da convivência social é que o desenvolvimento pode ocorrer. De acordo com Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019), portanto, uma educação de caráter social fundamentada no princípio da compensação social é essencial para o desenvolvimento das crianças com deficiência, cuja função principal é “criar sistemas culturais auxiliares que sustentem o desenvolvimento cultural da personalidade” (DAINEZ; FREITAS, 2018, p. 150).

No contexto específico da deficiência, o foco do processo educativo deve se dirigir não às limitações primárias, cuja fonte orgânica é propriamente a deficiência, mas às fontes secundárias, originárias do meio sociocultural e que podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento dessas crianças por uma via indireta, compensando a deficiência.

Resta-me tirar uma conclusão pedagógica. Atualmente é necessário prestar atenção na segunda linha, na influência do meio sobre o desenvolvimento da criança mentalmente atrasada e, para isso, precisamos nos deter nas questões do acúmulo adicional de complicações do atraso mental. Isto tem enorme significado pedagógico e está estreitamente ligado com a tarefa prática que se coloca para a escola: reconhecer quais sinais são primários e quais são secundários. Pois, tudo o mais sendo igual, na solução do atraso mental, são mais facilmente eliminadas com a ajuda da ação pedagógica aquelas formações surgidas mais tarde, menos relacionadas com a causa original do fenômeno. Assim que se consegue provar cientificamente que determinado complexo de sintomas não é de primeira ordem, mas de segunda, terceira, quarta, quinta etc., demonstra-se que se criou um núcleo suscetível à ação pedagógica causal, ou seja, um núcleo que, tudo o mais sendo igual, pode ser mais facilmente removido quanto mais distante estiver da causa original. (VIGOTSKI, 2018a, p. 15-16).

Vigotski (2004a) critica as adaptações de ensino para as crianças com deficiências que, em prol de uma suposta facilitação do processo pedagógico, excluem as atividades consideradas “mais complexas”, que conduziriam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, atendo-se à realização de atividades simplificadas e que poderiam ser realizadas com maior facilidade por esses estudantes (tais como fazer desenhos elementares, colagens simples ou apenas circular o desenho correto, por exemplo, como ainda hoje não é incomum vermos em salas de aula pretensamente inclusivas). Segundo o autor, “esse sistema

de ensino, que se baseia apenas no método direto e exclui do ensino tudo o que está ligado ao pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar a sua deficiência natural como a aprofunda” (VIGOTSKI, 2004a, p. 481).

A educação não pode pressupor a deficiência como um defeito, mas deve procurar vislumbrar as possibilidades de desenvolvimento qualitativamente diferenciadas que a deficiência proporciona para a formação das funções psicológicas superiores de cada criança: “que perspectiva tem ante si o pedagogo quando está ciente de que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades, e que há algum sentido positivo no defeito?” (VIGOTSKI, 2019, p. 76). A tarefa da escola, portanto, “é envidar todos os esforços e fazê-la avançar nessa direção, desenvolver nela aquilo que em si não está suficientemente desenvolvido” (VIGOTSKI, 2004a, p. 481).

Nesse sentido, de acordo com Vigotski (1997a, 2004a, 2011, 2017a, 2018a, 2019), o ensino deve orientar-se a partir dos interesses da criança e estimular a superação das limitações, opondo-se diretamente à deficiência e estimulando a participação plena na vida social e no mundo do trabalho, desenvolvendo uma postura de ação e possibilidades, em oposição à tradicional cultura de piedade e assistencialismo.

A tarefa da escola, no final das contas, não consiste em acomodar-se ao defeito, mas em superá-lo. A criança atrasada, mais do que a normal, precisa que a escola desenvolva nela os rudimentos do pensamento, uma vez que, por si mesma, ela não os domina. Nesse sentido, a tentativa de nossos programas de oferecer à criança mentalmente atrasada uma visão de mundo científica, revelar-lhe as relações entre fenômenos vitais básicos, conexões de ordem não concreta, trabalhar com ela na escola uma relação consciente com toda a vida futura é para a pedagogia médica uma experiência de significado histórico. (VIGOTSKI, 2018a, p. 21).

Embora reconheça que nem sempre o processo de superação das limitações terá êxito pleno, Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019) insiste que é preciso promover o maior desenvolvimento possível. Assim, para todos os estudantes, o objetivo da educação deve ser atingir o pleno e integral desenvolvimento, dentro das possibilidades de cada criança. Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019) não ignora a necessidade do atendimento às especificidades educacionais das crianças com deficiência, mas se opõe ao fato de que tal atendimento a separe ou impeça de conviver com todos os estudantes, enfatizando a importância da vida social coletiva para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2019).

Para o autor, o isolamento dos estudantes com deficiência faz com que toda a estrutura da escola se organize justamente em torno de sua limitação, dificultando ainda mais sua superação; nesse sentido, critica a separação dos estudantes considerados “especiais” e sua rotulação conforme a deficiência. Sob o aspecto educacional, a classificação (presente em nossas escolas por meio da ainda frequente solicitação de laudos médicos) precisa ser superada pela compreensão funcional de cada criança e pela identificação das barreiras educacionais à sua aprendizagem.

É importante saber não só que doença a pessoa tem, mas que pessoa tem determinada doença. O mesmo é válido para a deficiência e os defeitos. Para nós, importa saber não apenas qual defeito foi medido com precisão em determinada criança, o que nela está afetado, mas também qual criança tem certo defeito, isto é, que lugar a deficiência ocupa no sistema da personalidade, que tipo de reconstrução ocorre, como a criança enfrenta sua própria deficiência. (VIGOTSKI, 2018a, p. 5).

Sob a perspectiva vigotskiana é fundamental investir no desenvolvimento psicológico das crianças com deficiência por vias indiretas alternativas, que transcendam a concepção que as restringe às limitações que aparentemente apresentam (BECKER; ANSELMO, 2020). Evidencia-se, assim, uma compreensão que se revela como “parte integrante de uma transformação social revolucionária em maior escala que conscientemente compromete e contribui para a criação de novas formas de vida social e práticas baseadas em princípios de justiça social e igualdade” (STETSENKO, 2016, p. 33, tradução nossa)¹²⁹.

Nessa acepção, a adoção dos princípios vigotskianos na escola contemporânea conduz à compreensão de que “a inclusão demanda um novo modelo social e escolar no qual é a sociedade como um todo (e não cada aluno individualmente) que deve se adaptar, modificando sua estrutura, conceitos, representações e práticas” (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 19-20).

A concepção de educação social proposta por Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019) vincula a escola à própria vida, promovendo desenvolvimento psicológico e social por meio da mediação adequada e da interação da criança com a comunidade na qual está inserida. O autor propõe, assim,

¹²⁹ No original: “[...] part and parcel of a larger-scale, revolutionary social transformation that self-consciously commits and contributes to creating new forms of social life and practices based in principles of social justice and equality” (STETSENKO, 2016, p. 33).

[...] um projeto educacional que se organize no sentido de criar mediadores/sistemas culturais auxiliares que alterem qualitativamente o funcionamento psíquico; que, por meio da atividade laboral, torne acessíveis aos sujeitos com deficiência as formas conscientes de desenvolvimento da atividade coletivamente organizada; que considere os modos singulares de apropriação das formas de conduta socialmente elaboradas; que potencialize processos de mediação pedagógica e sustente a participação efetiva de cada pessoa nas múltiplas dimensões da vida coletiva. (DAINEZ; FREITAS, 2018, p. 153).

O modelo educacional proposto a partir dos pressupostos de Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019) visa promover o desenvolvimento pleno das crianças com deficiência; “a questão fundamental é alcançar o menor intervalo entre o nível de desenvolvimento da raça humana e o do indivíduo” (BARROCO, 2018, p. 383, tradução nossa)¹³⁰. Sob a compreensão social do processo de inclusão escolar enfatiza-se, para além da presença de questões orgânicas, a questão do meio sociocultural como promotor – ou limitador – das possibilidades plenas de desenvolvimento e interação de cada ser humano. Nesse sentido, “reconhecer, identificar e enfrentar as desigualdades econômicas é fundamental para combater a exclusão social e afirmar o direito de todos ao desenvolvimento” (BARROCO, 2018, p. 377, tradução nossa)¹³¹.

Sob os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, portanto, a promoção de uma inclusão escolar genuína contrapõe-se à separação e à diferenciação classificatória dos estudantes e propõe que uma abordagem verdadeiramente inclusiva garanta a diversidade e a heterogeneidade (GIEST, 2018).

Isso inclui todos os aspectos das especificidades de aprendizagem devido ao gênero, linguística, cultura, origem social, pré-requisitos de aprendizagem e condições especiais de aprendizagem, experiências pessoais e assim por diante. Pedagogicamente, portanto, inclusão significa acolher a diversidade e a heterogeneidade e reconhecer a diversidade das crianças como norma reconhecida. (GIEST, 2018, p. 338, tradução nossa)¹³².

Considerando que nenhuma terminologia é ingênua e que a adoção de conceitos e termos expressa sempre uma intencionalidade que a subjaz, faz-se

¹³⁰ No original: “[...] *the fundamental question is to achieve the smallest gap between the level of development of the human race and that of that of the individual*” (BARROCO, 2018, p. 383).

¹³¹ No original: “*To recognize, identify and tackle economic inequalities is fundamental to fight against social exclusion, and affirm the right of all to development*” (BARROCO, 2018, p. 377).

¹³² No original: “*This includes all aspects of learning specificities due to gender, linguistic, cultural, social background, learning prerequisites and special learning conditions, personal experiences, and so on. Pedagogically, therefore, inclusion means to welcome diversity and heterogeneity and to recognize the diversity of children as the acknowledged norm*” (GIEST, 2018, p. 338).

importante compreender como os termos “diversidade” e “diferença” se relacionam com os princípios da inclusão escolar sob a perspectiva educacional proposta por Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019).

7.4 DIVERSIDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO ESCOLAR

A transposição dos pressupostos educacionais propostos por Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019) para a escola contemporânea revela que a inclusão escolar ocorre em meio a um contexto multideterminado marcado pela multiplicidade de histórias de vida, concepções, ideias, valores e etilos de ensinar e de aprender de estudantes e professores. Embora com frequência os termos “diversidade” e “diferença” sejam utilizados como sinônimos para se referir a tal multiplicidade no espaço escolar, é preciso compreender sua origem e intencionalidade.

Segundo Booth e Ainscow (2012), o conceito de diversidade se refere às “diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas: a diversidade diz respeito à diferença dentro da humanidade comum” (p. 23). Ao incluir todas as pessoas, a diversidade difere da alteridade enquanto referência aos “diferentes de nós” (p. 23). Assim,

Uma resposta inclusiva à diversidade acolhe a criação de diversos grupos e respeita o igual valor de outros, não obstante as diferenças neles percebidas. Tal interpretação de diversidade faz dela um rico recurso para a vida e a aprendizagem, não um problema a superar. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 23).

Desse modo, “o olhar para a diversidade nada mais é do que o respeito ao desenvolvimento de cada sujeito”, fundamentado “em um planejamento que considere possibilidades e potencialidades dos sujeitos” (BECKER; ANSELMO, 2020, p. 103). Faz-se importante, contudo, conceitualizar os termos “diversidade” e “diferença”, muitas vezes utilizados como sinônimos, mas que apresentam distinções ideológicas profundas.

O conceito de diversidade, em expansão no contexto nacional e internacional nas últimas décadas, está relacionado ao multiculturalismo e expressa a concepção da “coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial” (SILVA, 2000b, p. 44).

Nessa perspectiva, a ideia de diversidade subjaz uma política universalista de tolerância e respeito a todas as culturas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; SILVA, 2000b), sendo compreendida como uma “construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se realiza em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional” (GOMES, 2012, p. 687).

O conceito de diferença, por sua vez, “refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade” (SILVA, 2000b, p. 42). Tal compreensão enfatiza “o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000b, p. 45), vinculando-se à questão da identidade.

Ambos os conceitos estão associados a sistemas de representação que os fixam e mantêm. Tanto a diferença como a identidade resultam da produção simbólica e discursiva humana; portanto, “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social” (SILVA, 2000a, p. 81). Nesse processo, a fixação de identidades normativas (compreendida como “o que eu sou”) estabelece uma hierarquia de poder homogeneizadora, desvalorizando a diferença (compreendida como “o que eu não sou”, ou seja, “o que o outro é”). Tal estrutura funda-se em um sistema de oposições binárias no qual “um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa” (SILVA, 2000b, p. 83). Torna-se necessário, portanto, assumir uma postura crítica frente aos padrões estabelecidos para a identidade e a diferença e “questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2000b, p. 91).

O uso indistinto dos termos “diferença” e “diversidade” não é desprovido de intencionalidade, mas celebra a perpetuação dos ideais e valores hegemônicos de tradição eurocêntrica (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011; RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013). Nesse sentido,

[...] a utilização indiscriminada das palavras diferença e diversidade têm servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizadas como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais. Falar de diversidade quase como o mesmo que falar da diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato, nenhuma diferença. (ABRAMOWICZ; RODRIGUEZ; CRUZ, 2011, p. 93).

O conceito de diversidade tende a considerar as diferenças não como uma construção social, mas como dados preexistentes, frente aos quais em geral adota-se uma postura de respeito e tolerância (SILVA, 2000b). A perspectiva da diversidade revela princípios subjacentes a essa concepção, que fundamentam as práticas e relações na escola:

[...] o pressuposto básico é o de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas – no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é estranho. Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Para essa perspectiva, a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. (SILVA, 2000b, p. 97).

De acordo com Silva (2000a, 2000b), essa abordagem revela uma atitude tácita e acrítica frente aos processos e relações de poder que produzem a identidade e a diferença; como consequência, costumam resultar na “produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna mas ‘respeitada’” (SILVA, 2000b, p. 97). Ratner (2017) enfatiza que o conceito de diversidade serve aos interesses hegemônicos vigentes, atuando como uma forma dissimulada de controle e manutenção de poder que não problematiza, questiona ou visa a real transformação social.

É exatamente por isso que o interesse pela diversidade é encorajado pelos poderes constituídos; isto é, a diversidade desvia os problemas comuns e centrais no modo de produção que devem ser erradicados por uma ação política combinada e unificada para transformá-lo. A diversidade é o *laissez faire* cultural. Ele aceita quaisquer crenças e práticas que um grupo adote como sua autodefinição. Isso é subjetivismo cultural; não se baseia em uma análise rigorosa e objetiva dos problemas sociopsicológicos e sua solução lógica e objetiva que irá melhorar a vida da população em geral [...]. (RATNER, 2017, p. 100, tradução nossa)¹³³.

¹³³ No original: “*This is exactly why diverse interests are encouraged by the powers that be; that is, diversity distracts from common, central problems in the mode of production that must be eradicated by concerted, unified political action to transform it. Diversity is cultural laissez faire. It accepts whatever beliefs and practices a group adopts as its self-definition. This is cultural subjectivism; it is not based upon a rigorous, objective analysis of social-psychological problems and their logical, objective solution that will improve the lives of the populace in general*” (RATNER, 2017, p. 100).

Nesse mesmo sentido, Mantoan (2004) ressalta que a atitude de tolerância pode trazer implícita uma postura de superioridade; o respeito, por sua vez, “pode implicar um certo essencialismo, uma generalização, vinda da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las” (p. 2). No contexto escolar, a atitude questionadora e crítica discute os mecanismos de produção e de manutenção da identidade e da diferença. Silva (2000b) enfatiza que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (p. 100).

Sob essa concepção, os conceitos de diversidade e de diferença exprimem intencionalidades fundamentadas em concepções de mundo e de homem bastante distintas. Para além de reconhecer e celebrar a diversidade, a aceção da diferença questiona esse estado de coisas e valoriza não o diverso, mas o múltiplo.

Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (SILVA, 2000b, p. 100-101).

A valorização da diferença coloca em xeque a igualdade como norma, expondo e rejeitando “o sistema de significação excludente, normativo, elitista da escola atual, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2004, p. 3). O que se busca, portanto, não é uma normalização pautada na aceitação passiva da diversidade, mas a garantia do direito à diferença pautado na igualdade de direitos (MANTOAN, 2017).

Nessa aceção, consonante ao modelo social, a inclusão escolar envolve a participação ativa de todos os envolvidos, legitimando o direito individual e coletivo de fazer parte e de aprender – contemplando, portanto, para além da diversidade, o reconhecimento e a valorização das diferenças enquanto direito e expressão singular de cada sujeito social em seu contexto. No cenário educacional inclusivo, tal postura requer professores aptos a atuar não apenas com a existência da diversidade, mas sobretudo com as diferenças, evitando e combatendo “o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na

escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender” (PIMENTEL, 2012, p. 140).

7.5 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA

Sob o entendimento de que os sistemas escolares inclusivos demandam uma transformação da visão geral de toda a escola, o ensino também carece de uma nova perspectiva. Tal compreensão redimensiona todas as práticas escolares, incluindo o currículo, a avaliação, a metodologia, as relações professor-estudante e também os momentos de recreação e lazer no interior da escola (MITTLER, 2000). Implica, portanto, um sistema de valores que contemple a diferença em suas múltiplas dimensões, como “gênero, nacionalidade, raça, idioma de origem, nível social, nível de escolaridade ou deficiência” (MITTLER, 2000, p. 10, tradução nossa)¹³⁴.

A literatura tem enfatizado a importância de que o ensino inclusivo seja realizado sob uma perspectiva de colaboração e compartilhamento de responsabilidades e tarefas entre todos os agentes escolares (AINSCOW; DYSON; WEINER, 2013; FORLIN, 2010; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Entretanto, para que o sistema colaborativo tenha êxito, é necessário que seja “aceito e legitimado por um grupo que se mantenha engajado no propósito de sustentar a relação de mutualidade e auxílio, nas diversas situações que a imprevisibilidade do cotidiano tece nas salas de aula” (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 19).

Algumas estratégias que têm sido utilizadas na implementação da inclusão nas escolas brasileiras no âmbito do Ensino Fundamental são:

- A aprendizagem colaborativa (ou cooperativa), que engloba diversas técnicas aplicadas em pequenos grupos, como tutoria entre pares, grupos flexíveis e o uso de metodologias ativas, cuja utilização “encoraja a participação dos alunos e tem como resultado um melhor desempenho acadêmico” (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993, p. 311);
- O Ensino Diferenciado (ED), modelo de ensino no qual “recorre-se a métodos de trabalho diferentes e utilizam-se estratégias de ensino-

¹³⁴ No original: “[...] *gender, nationality, race, language of origin, social background, level of educational achievement or disability*” (MITTLER, 2000, p. 10).

aprendizagem diferentes para que todos os alunos possam experienciar de diferente maneira, seja em grande grupo, a pares ou individualmente, as atividades do currículo” (VIEIRA, 2014, p. 20);

- O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), que compreende a “elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149-150);
- O modelo de serviço itinerante, que pressupõe atendimentos esporádicos nos quais “o professor se desloca de escola em escola para trabalhar diretamente com certas crianças” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 25);
- Os sistemas de intervenção multicamada de resposta à diversidade, tais como o modelo de Resposta à Intervenção (RTI), concebido como “um modelo de programa para a identificação precoce direcionada a escolares que apresentam dificuldade de aprendizagem e também no comportamento e que necessitam de intervenções mais específicas” (MACHADO; ALMEIDA, 2014, p. 131), e o modelo de ensino em multiníveis, o qual possibilita “aos alunos que apresentam níveis diferenciados a oportunidade de se envolverem de forma relevante nas atividades de sala de aula” (MARTINS, 2013, p. 241);
- O trabalho colaborativo ou coensino, definido como “um serviço de apoio à inclusão escolar que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula” (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p. 67). Embora a literatura em geral descreva o coensino e a bidocência como sinônimos (CAMARGO; SARZI, 2012; CHRISTO; MENDES, 2019; PINHEIRO; MASCARO, 2016), alguns autores esclarecem a distinção entre ambos, frisando que a bidocência se refere ao trabalho entre dois professores da classe regular em que não há a presença de um docente da Educação Especial e que não reflete necessariamente uma perspectiva plenamente colaborativa de ensino (MENDES; VILARONGA, ZERBATO, 2014);
- A presença de paraprofissionais, também denominados profissionais de apoio ou tutores, cuja função na prática “tem sido a de assistir o aluno

com deficiência sob a supervisão do professor da classe comum” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 41);

- Os Grupos de Apoio entre Professores (GAEPs), fundamentados em uma perspectiva colaborativa de trabalho na qual “os desafios da prática são considerados e estratégias de superação/minimização são consensuadas e implementadas, constantemente reavaliadas, a partir de um movimento de reflexão na ação” (VENÂNCIO, 2017, p. 82);
- A consultoria colaborativa, que utiliza especialistas como consultores escolares com vistas a “promover ampliação profissional aos docentes e a participação do estudante com deficiência não apenas na sala de aula comum, mas em todo contexto escolar por meio da parceria estabelecida com a comunidade escolar” (LAGO; TARTUCI, 2020, p. 988).

De especial relevância para os estudantes do PAEE é a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), que contempla as necessidades específicas de cada estudante. A partir de um planejamento centrado no indivíduo (e não no serviço ofertado ou na instituição de ensino), “o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE” (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 6), estimulando e otimizando o processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se perceber, nas estratégias mencionadas anteriormente, um ponto em comum: a ênfase sobre a cooperação e a colaboração como recurso essencial à concretização da inclusão. Tal necessidade vai ao encontro da realidade identificada pela literatura:

[...] estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 140).

Nota-se uma tendência atual à colaboração, especialmente com a utilização de estratégias universais que, utilizadas no contexto da classe comum, promovem a melhoria das condições de aprendizagem para todos os estudantes. Cabe frisar que

o conceito de trabalho cooperativo se coaduna aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – fundamentando, inclusive, o conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento iminente.

Toda atividade, em sua origem histórico-cultural, surgiu socialmente e, portanto, está vinculada à cooperação, e isso inclui a atividade de aprendizagem no sentido de aprendizagem consciente e intencional. A comunicação passa a ser recíproca, como forma de regular a cooperação do sujeito coletivo, neste caso formado por estudantes e professores cooperantes. (GIEST, 2018. p. 340, tradução nossa)¹³⁵.

Segundo Mendes (2012), o princípio do trabalho colaborativo endossa que “os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes, compostas por um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas para uma filosofia comum e alcance de objetivos mútuos” (p. 170). A autora indica, como principais modalidades de colaboração docente, os “serviços de consultoria (com profissionais como psicólogos escolares, terapeutas e outros); ensino cooperativo (envolvendo professores do ensino comum e especial); e equipes de serviços (professores, profissionais e paraprofissionais) (MENDES, 2012, p. 171).

A adoção de práticas inclusivas na escola é “um processo orgânico que requer reflexão sistemática e resolução coletiva de problemas entre todos os envolvidos” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 215) que demanda a criação e implementação de políticas públicas e o envolvimento ativo de todos os agentes escolares. Trata-se de uma construção colaborativa consciente que visa fortalecer a comunidade inclusiva; “atingir essa meta requer liderança compartilhada que, rotineira e cuidadosamente, avalia o quão ativamente a sua comunidade inclusiva busca e adota novos conhecimentos e práticas inovadoras” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 215). A efetivação da inclusão demanda investimento no preparo docente, o que envolve o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e a construção de espaços de troca e formação docente (VILARONGA; MENDES, 2014).

Embora a literatura contemporânea enfatize a colaboração como um aspecto importante à inclusão escolar (MANTOAN, 2015; MENDES, 2012), cabe ressaltar que a perspectiva da necessidade da implementação de metodologias específicas

¹³⁵ No original: “All activity, in its cultural-historical origin, has emerged socially and is therefore tied to cooperation, and that includes learning activity in the sense of conscious, intentional learning. Communication becomes reciprocal, as a means of regulating cooperation of the collective subject, in this case formed by cooperating students and teachers” (GIEST, 2018, p. 340).

não é consenso entre os pesquisadores brasileiros. Para Mantoan (2004, 2015, 2017), sob uma perspectiva efetivamente inclusiva não faz sentido falar em ensino colaborativo ou desenho universal – já que todo ensino inclusivo pressupõe a colaboração e a promoção de condições para a aprendizagem de todos os estudantes. Desse modo, mais do que a adaptação do ensino, a inclusão depreende uma mudança de paradigma que envolve o sistema escolar e se estende à sociedade como um todo.

Adaptar o ensino, assim como outros aparatos pedagógicos, não conduzem à inclusão. Esta inovação implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização geral das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo em seu todo. (MANTOAN, 2004, p. 3).

Ao defender que a escola inclusiva não pode se ater a modelos a serem seguidos ou reproduzidos (MANTOAN, 2015, 2017), a autora critica as compartimentalizações e especializações no ensino, que segregam e discriminam os estudantes ao classificá-los de acordo com categorias de deficiência. Defende, assim, uma concepção de inclusão que supere a visão clínica e se coadune ao modelo social da deficiência, considerando a dinâmica pessoal e particular da aprendizagem para cada criança.

Sem desconsiderar a necessidade eventual de adaptação das atividades conforme as especificidades de cada estudante, Mantoan (2015) critica a diferenciação arbitrária do ensino realizada previamente pelo professor:

O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se “igualar” aos colegas de turma). [...] Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. (MANTOAN, 2015, não paginado).

Em relação à formação docente, a autora novamente condena as subdivisões e especializações que tendem a perpetuar posturas excludentes na

escola, ressaltando a necessidade da interação e da cooperação entre os diversos agentes escolares:

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula – esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação. (MANTOAN, 2015, não paginado).

A questão da preparação docente para o trabalho inclusivo tem sido reiteradamente abordada pela literatura, enfatizando a importância da formação de professores e indicando o despreparo como um dos principais entraves à implementação da inclusão escolar (FARIA; CAMARGO, 2018a; SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). Entretanto, embora não se desconsidere a importância do investimento na formação inicial e continuada de professores aliada a práticas colaborativas no interior da escola e a uma compreensão sistêmica de toda a instituição escolar no sentido do compartilhamento de responsabilidades e da busca de estratégias para a implementação efetiva da inclusão escolar, destacamos a necessidade de superar a visão voltada estritamente aos aspectos cognitivos do trabalho docente. Nesse sentido,

[...] salientamos que também está em jogo um despreparo psíquico para lidar com a realidade, às vezes tão difícil de aceitar, que a deficiência traz, justamente, por denunciar os limites do corpo a que todos nós estamos sujeitos, como também, no caso da prática docente, apontar os limites de uma prática pedagógica voltada, prioritariamente, para as aquisições cognitivas. (SAMPALIO; SAMPAIO, 2009, p. 149).

Enfatizamos que, para além da formação cognitiva, é necessário também o desenvolvimento socioemocional do professor, promovendo a autorreflexão, a revisão das práticas cotidianas e “oportunizando espaços para repensar e ressignificar a maneira de se relacionar com a diversidade, de forma a criar laços afetivos e desenvolver a necessária empatia para superação de visões pré-concebidas” (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 15-16).

Na dialeticidade das relações em sala de aula o professor se expressa e constrói sentidos para a realidade da inclusão escolar que vivencia em cada contexto educativo; “nesse sentido é preciso considerar a realidade concreta em que se efetiva o trabalho docente” (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 18). A pressão e a sobrecarga com o cumprimento de exigências institucionais e pedagógicas e o atendimento à inclusão como pretensa tarefa exclusiva do professor ignoram a subjetividade docente, como se as determinações legais “pudessem se sobrepor ao relato particular e individual dos agentes humanos envolvidos na questão, considerando-os passivos e reprodutores fiéis de tais formulações” (GOMES; CONZÁLEZ REY, 2007, p. 409).

Como destacam Gomes e González Rey (2007), “enquanto não forem compreendidas as crenças, os desejos, as frustrações e os afetos dos professores quanto à sua ação profissional, [...] a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos” (p. 407). Portanto, fundamentada no pressuposto histórico-cultural de que o desenvolvimento ocorre sempre por meio das interações sociais, a compreensão dos agentes escolares – em especial, do professor inclusivo – não pode prescindir da integralidade do ser humano, que envolve o pensar, o agir e também o sentir.

7.6 CONSIDERAÇÕES

No Brasil, tal como nos demais países do mundo, a inclusão constitui um desafio que demanda a transformação não apenas dos ambientes escolares, mas também – e sobretudo – dos pressupostos ontológicos e epistemológicos que subjazem e fundamentam as práticas educacionais em sala de aula. Especificamente em relação aos estudantes com deficiência, a efetivação da inclusão demanda a adoção de uma perspectiva social que envolva a participação ativa e sistêmica de todos os agentes escolares e que considere, para além das condições orgânicas, o potencial desenvolvimental que a interação sociocultural pode propiciar, como promotor de vias indiretas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, resultando na aprendizagem e na ampla participação social desses estudantes.

Frente à necessidade iminente da implementação de políticas públicas que combatam a segregação e garantam não apenas o acesso, mas a permanência e

sobretudo a aprendizagem de todos os estudantes em contextos escolares inclusivos, cabe ainda destacar as possibilidades de cada professor, promovendo condições de aprendizagem para todos os estudantes que conduzam ao seu pleno desenvolvimento¹³⁶.

Corroborando os pressupostos de Vigotski (1997a, 2011, 2018a, 2019), uma concepção de inclusão escolar centrada na escola (e não no estudante ou nas dificuldades de aprendizagem que apresenta) visa a transmissão dos elementos culturais histórica e culturalmente apropriados pela sociedade, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – em outras palavras, assegurando a cada indivíduo a possibilidade de constituir-se, de fato, humano. Nesse processo eminentemente social, as interações entre professor e estudantes e as relações afetivas entre eles são primordiais: “aqui o afeto tem enorme influência, estimulando a criança à superação das dificuldades” (VIGOTSKI, 2018a, p. 13).

Compreendemos, portanto, de acordo com Vigotski (1999c, 2018a), que tanto a cognição como o afeto são partes integrantes fundamentais da consciência; desse modo, as emoções compõem as funções psicológicas superiores e são elementos fundamentais na interação humana. No contexto específico da inclusão escolar, os aspectos emocionais exprimem, por meio das práticas docentes, os sentidos atribuídos à inclusão escolar e afetam as formas como cada professor significa a educação, o ensino inclusivo e as relações com os estudantes.

Sob essa perspectiva e no intuito de colaborar para o desenvolvimento de práticas docentes efetivamente inclusivas, buscamos nesta pesquisa compreender como as emoções do professor afetam suas práticas em contextos inclusivos.

¹³⁶ Lembramos que, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o bom ensino se adianta ao (e promove o) desenvolvimento. Desse modo, como sintetiza Meira (1998, p. 66), “o professor que sabe que o desenvolvimento cria potencialidades mas que só a aprendizagem as concretiza, é aquele que se volta para o futuro no sentido de dar condições para que todos os seus alunos se desenvolvam e que, portanto, busca intervir ativamente neste processo, não se limitando a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia ‘amadureçam’”.

8 MÉTODO

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VIGOTSKI, 2017a, p. 69).

O método é questão fundamental à pesquisa, relacionando-se de forma profunda e indissociável aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e axiológicos que norteiam o estudo (BULGACOV, 2013). É a partir da fundamentação teórica escolhida “que se constitui o conjunto de princípios, normas e procedimentos a serem utilizados no processo de obtenção/produção, análise e síntese de dados da realidade pesquisada” (BARBOSA; AGUIAR, 2018, p. 7). Afirmamos, em nossa concepção epistemológica, a impossibilidade de “separar o corpo teórico que explica a compreensão dos fenômenos psicológicos, ou seja, do objeto de estudo, do corpo metodológico e procedimental. Eles formam uma unidade indissolúvel dada pelas características especiais do próprio objeto” (GRASS, 2017, p. 43). Os pressupostos metodológicos, portanto, são indissociáveis na realização da pesquisa:

Destaca-se, assim, o objeto de estudo como algo construído numa relação sempre mediada pela realidade e pelo referencial teórico o qual, sendo norteador da pesquisa, oferece as lentes por meio das quais o pesquisador enxerga o mundo e o fenômeno que investiga. (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 262).

A definição de nossa metodologia de produção, análise interpretativa e síntese dos dados respalda-se no referencial histórico-cultural, cujas bases

[...] encontram-se alicerçadas no materialismo histórico-dialético. Tal posicionamento implica uma concepção de homem como ser histórico, social, cultural e psicológico constituído nas e pelas relações sociais, sem deixar de considerar também que esse mesmo homem é constituinte ativo dessas mesmas relações. Ou seja, o homem nesse enfoque é concebido como um sujeito ativo, com atitudes criativas, capaz de projetar-se no seu meio sociocultural, ir mais além dele, constituindo-se como cidadão. (BARBOSA; AGUIAR, 2011, p. 3).

Em 1927 Vigotski (2004c) apontou, em *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, a necessidade não somente do

estabelecimento de uma nova psicologia¹³⁷, mas da criação de um método que conduzisse à superação de explicações parciais da constituição e do desenvolvimento psicológico (BERNARDES, 2017).

Há [...] uma coerência no diagnóstico de Vigotski. A efetividade prática da psicologia requer uma outra concepção de seu objeto, respeitando sua natureza sociocultural e mediada, o que por sua vez requer uma reformulação do método de pesquisa para que corresponda a essa natureza. (STECH, 2012, p. 30, tradução nossa)¹³⁸.

Vigotski (2004c) ressalta as possibilidades de utilização de um método indireto, pois “o pesquisador nem sempre deve seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso” (p. 206). Assim, Vigotski (2004c) rejeita o estudo dos fenômenos psicológicos pelos mesmos caminhos utilizados para investigar fenômenos físicos ou biológicos (STECH, 2012).

A utilização de métodos indiretos é um princípio metodológico importante, defendido por Vigotski (1997a, 2004c, 2019) desde o início de sua produção científica, que surge em suas obras relacionado à compreensão da arte – em *Psicologia da arte*, Vigotski (1999) afirma que “o que não estamos em condição de compreender diretamente podemos compreender por via indireta” (p. 35) – e também como caminho para o estudo dos processos de desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem:

[...] frequentemente, a tarefa direta da pesquisa científica é o estabelecimento de certo fato que não é dado diretamente no presente. [...] Conhecemos e estudamos muitas coisas que não percebemos diretamente e que conheceremos com o auxílio da analogia, da construção, da hipótese, da conclusão extraída, etc. – em geral, apenas por uma via indireta. [...] O pesquisador precisa lembrar que, a partir das particularidades, dos dados, dos sintomas, deve estudar e determinar as particularidades e o caráter do processo de desenvolvimento que não lhe é diretamente dado, mas que, de fato, constitui a base de todas as particularidades observáveis. (VIGOTSKI, 2019, p. 417; 418).

¹³⁷ Vigotski (2004c) propunha a criação de uma psicologia geral, que superasse a crise gerada pela dicotomia entre as correntes materialista e idealista. Nesse sentido, considerando que “nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia” (p. 392), o autor reconhece que “a crise tende a gerar uma metodologia, que se luta por uma psicologia geral” (p. 390).

¹³⁸ No original: « Il y a donc une cohérence dans le diagnostic de Vygotski. L'efficacité pratique de la psychologie exige une autre conception de son objet, respectant sa nature socioculturelle et médiatisée, qui à son tour nécessite une reformulation de la méthode de recherche pour que celle-ci corresponde à cette nature » (STECH, 2012, p. 30).

Defendendo que “a busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação”¹³⁹ (VIGOTSKI, 2000a, p. 47, tradução nossa), o autor aponta a necessidade de superar o enfoque naturalista (posto em funcionamento através do modelo básico de estímulo-resposta) por meio de métodos que considerem um traço tipicamente humano: o desenvolvimento cultural.

[...] o processo de desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade. Assim, pois, nos vemos na necessidade de buscar e encontrar uma fórmula metodológica nova para o experimento psicológico. (VIGOTSKI, 2000a, p. 62, tradução nossa)¹⁴⁰.

A compreensão do desenvolvimento cultural do homem pressupõe a interação consciente e ativa do homem com o meio, por meio da qual ele se transforma ao mesmo tempo em que é dialeticamente transformado (VIGOTSKI, 2004b). Esse processo se torna possível através da mediação de signos e ferramentas¹⁴¹. Considerando a importância dos elementos mediadores no desenvolvimento humano, Vigotski (2017a) propôs, em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças e em pesquisas transculturais com adultos, a estratégia metodológica da dupla estimulação.

Ao usar essa abordagem, não nos limitamos ao método usual que oferece ao sujeito estímulos simples dos quais se espera uma resposta direta. Mais que isso, oferecemos simultaneamente uma **segunda série de estímulos** que têm uma função especial. Dessa maneira, podemos estudar o processo de realização de uma tarefa com a ajuda de meios auxiliares específicos; assim, também seremos capazes de descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (VIGOTSKI, 2017a, p. 82, grifo nosso).

Trata-se, portanto, da apresentação de dois estímulos experimentais: após a proposição de um problema, insere-se um segundo estímulo que configura uma possibilidade de solução do primeiro problema (DANIELS, 2008). O estímulo simples

¹³⁹ No original: “*La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación*” (VIGOTSKI, 2000a, p. 47).

¹⁴⁰ No original: “[...] *el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad. Así pues, nos vemos en la necesidad de buscar y encontrar una fórmula metodológica nueva para el experimento psicológico*” (VIGOTSKI, 2000a, p. 62).

¹⁴¹ Segundo Vigotski (2000a, 2017a), enquanto as ferramentas atuam sobre o objeto da atividade, sendo dirigidas externamente, os signos são instrumentos voltados à atividade interna do homem. Ferramentas e signos constituem, portanto, instrumentos mediadores fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

“é um objeto neutro colocado à disposição do sujeito durante a realização da tarefa que, naquela situação, adquire a função de um signo através do qual o sujeito, para solucionar um problema, cria ligações temporárias e lhe atribui significados” (FERNANDES, 2004, p. 76). A esse estímulo acrescenta-se uma nova estimulação, cujo objetivo é mediar a realização da tarefa principal – sua utilização, contudo, depende de sua apropriação ativa (e das formas dessa apropriação) pelo sujeito. Como exemplo, pode-se citar os estudos de Vigotski realizados em Gomel em 1923, nos quais os sujeitos eram convidados a memorizar uma lista de palavras (estímulo simples) com o auxílio de uma lista de nomes de escritores famosos (segundo estímulo). Da mesma forma, em experimentos com crianças, Vigotski e seus colaboradores ofereciam objetos para que as crianças utilizassem como sinais na resolução de tarefas intelectuais relacionadas à memória, tomada de decisões e concentração da atenção (ZAVERSHNEVA; VAN DER VEER, 2018).

A dupla estimulação utiliza recursos externos para a determinação do próprio comportamento – um princípio fundamental para a capacidade humana de transformar dialeticamente ao mundo e a si mesma –, concretizando processos psicológicos internos (VIGOTSKI, 2017a). Esse processo enfatiza o envolvimento ativo e consciente do participante da pesquisa; evidencia-se, assim, que

O sujeito humano sempre “importa” para um ambiente experimental um conjunto de “estímulos meios” (instrumentos psicológicos) na forma de signos que o experimentador não pode controlar externamente de nenhuma maneira rígida. Portanto, o ambiente experimental torna-se um contexto de investigação em que o experimentador pode manipular sua estrutura de modo a desencadear (mas não “produzir”) a construção pelo sujeito de novos fenômenos psicológicos. (VAN DER VEER; VALSINER, 2014, p. 429).

É justamente a especificidade humana – ou seja, a apropriação do desenvolvimento cultural – o aspecto central que demanda, segundo Vigotski (2017a), a utilização de um método específico para a compreensão do desenvolvimento humano, capaz de abranger essa particularidade:

O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. [...] A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos. (VIGOTSKI, 2017a, p. 62-63).

Vigotski¹⁴² (2017a) buscava investigar o processo de formação e desenvolvimento de conceitos e das funções psicológicas superiores (DAFERMOS, 2018). A dupla estimulação visava tornar visíveis processos psicológicos internos, possibilitando acessar processos que permanecem inacessíveis quando os recursos externos não são mobilizados. Trata-se, portanto, de um recurso que não visa a descrição, mas busca explicar o processo de gênese sociocultural da consciência (FONTES et al., 2019). Revela, assim, um princípio de ação volitiva que expressa conflitos particulares de motivos, por meio dos quais cada pessoa afeta intencionalmente seu próprio comportamento e a realidade em que se insere (SANNINO, 2015).

Avançando na busca por um método efetivamente científico de pesquisa psicológica, Vigotski (2013) partiu da dupla estimulação, propondo uma compreensão mais aprofundada. Notando que o caráter instrumental da investigação não pode se restringir à concepção dos signos apenas como estímulos meio (ou instrumentos psicológicos), Vigotski (2013) enfatizou a necessidade de apreender o significado desses signos, cujo desenvolvimento transformava as relações interfuncionais do homem (DELARI JÚNIOR, 2021). Daí advém a noção da **análise semântica** para a compreensão da consciência, por meio do estudo de unidades compostas “que contenham as principais contradições do objeto como um todo” (DELARI JÚNIOR, 2021, p. 6).

Vigotski (2000a) denominou o método capaz de provocar e recriar artificialmente o processo genético do desenvolvimento psíquico como **genético-experimental**. Compreendendo a necessidade de estudar as conexões interfuncionais entre os processos psicológicos, esse método buscava, ao invés de

¹⁴² Dafermos (2018) destaca que a dupla estimulação foi desenvolvida por Vigotski em conjunto com Sakharov e outros pesquisadores, relacionados no quinto capítulo da obra *Pensamento e linguagem* (VIGOTSKI, 2001a).

simplesmente descrever as etapas do desenvolvimento, explicá-lo de maneira integral (DAFERMOS, 2018; VERESOV, 2014b), permitindo “identificar os nexos lógico-históricos da realidade em foco, explicando a essência da realidade concreta” (BERNARDES, 2017, p. 70).

O método genético-experimental de análise foi desenhado para investigar o processo de desenvolvimento mental (1) em sua dinâmica e (2) em sua complexidade. Além disso, esse método foi baseado na compreensão do desenvolvimento como um processo complexo de mudança qualitativa. E, finalmente, esse método forneceu uma análise causal (genética) e não descritiva (fenomenológica) dos fenômenos em estudo. (VERESOV, 2014b, p. 134, tradução nossa)¹⁴³.

Considerando que o método para compreender as características especificamente humanas deve considerar justamente o que diferencia o homem dos demais animais – o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (2000a, 2017a) propõe três princípios do método de investigação: a análise de processos e não de objetos; a explicação em detrimento da descrição; e a investigação do comportamento fossilizado (VIGOTSKI, 2017a).

A análise de processos considera a dinamicidade do desenvolvimento humano em sua constante interação social; desse modo, compreende-se o processo de desenvolvimento com um todo, reconstituindo também cada etapa desenvolvimental.

Se substituirmos a análise de objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais. (VIGOTSKI, 2017a, p. 64).

O retorno aos estágios iniciais apontado por Vigotski (2000a, 2017a) se refere à necessidade de retomar a forma original da função ou fenômeno estudado; remete, especificamente, ao estabelecimento da relação social como forma primária inicial das funções psicológicas (VERESOV, 2010).

¹⁴³ No original: “*The experimental-genetic method of analysis was designed to investigate the process of mental development (1) in its dynamic and (2) in its complexity. Furthermore, this method was based on understanding development as a complex process of qualitative change. And finally, this method provided a causal (genetic), not descriptive (phenomenological), analysis of the phenomena under study*” (VERESOV, 2014b, p. 134).

A análise do processo – em detrimento da análise de objetos isolados – permite a compreensão integral do fenômeno, evitando compartimentalizações que acabam por distorcer a realidade observada.

Se, ao invés de analisar o objeto, analisarmos o processo, nossa missão principal seria, naturalmente, a de reestabelecer geneticamente todos os momentos do desenvolvimento de tal processo. [...] Dito em poucas palavras, a tarefa que se propõe uma análise assim se reduz a apresentar experimentalmente toda forma superior de conduta não como um objeto, mas como um processo, e a estudá-lo em movimento, para não ir do objeto a suas partes, mas do processo a seus momentos isolados. (VIGOTSKI, 2000a, p. 101, tradução nossa)¹⁴⁴.

Essa análise visa a restauração genética de todos os seus estágios de desenvolvimento – ou seja, restaurá-lo ao seu estágio inicial. Com essa análise, é possível converter as formas psicológicas congeladas e petrificadas em um movimento de instâncias interligadas e dinâmicas (VERESOV, 2014b).

A substituição de elementos por processos de Vigotski (2000a, 2017a) articula-se diretamente com o segundo princípio: a utilização de um modelo explicativo supera a simples descrição, que em nada contribui para sua compreensão, revelando somente os elementos externamente perceptíveis. Busca, portanto, mais do que identificar, estabelecer relações capazes de explicar o processo de desenvolvimento dos fenômenos.

Necessariamente, a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo. A análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das idiosincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real (VIGOTSKI, 2017a, p. 66).

A análise de Vigotski (2000a, 2017a) não se dirige somente ao resultado do desenvolvimento, mas se interessa por sua transição – o processo por meio do qual esse desenvolvimento ocorre (VERESOV, 2014b). Trata-se, portanto, da “transição de formas e modos de comportamento naturais, imediatos, espontâneos aos mediados e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural das

¹⁴⁴ No original: “Si en lugar de analizar el objeto analizáramos el proceso, nuestra misión principal sería, como es natural, la de restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de dicho proceso. [...] Dicho en pocas palabras, la tarea que se plantea un análisis así se reduce a presentar experimentalmente toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso, y a estudiarlo en movimiento, para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados” (VIGOTSKI, 2000a, p. 101).

funções psicológicas” (VIGOTSKI, 1996, p. 226, tradução nossa)¹⁴⁵ – em consonância com a primeira lei do desenvolvimento da personalidade postulada por Vigotski (1996).

Por fim, o autor indica a necessidade da análise de processos que passaram por um longo período de desenvolvimento histórico, tornando-se mecanizados ou automatizados. O estudo dessas formas históricas de comportamento – o “comportamento fossilizado” – no contexto de seu desenvolvimento proporciona uma compreensão integral de seu percurso cultural e histórico.

[...] o estudo das funções rudimentares deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica nos experimentos psicológicos. É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. [...] A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários. Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. (VIGOTSKI, 2017a, p. 68).

Desse modo, o método proposto por Vigotski (2000a, 2017a) privilegia as características dinâmicas do ser humano – não pode prescindir, portanto, de uma compreensão histórica de seu desenvolvimento, que permita compreender os processos de sua transformação qualitativa, por meio da interação social. Assim, “por sua própria essência, o método instrumental é um método histórico-genético que confere à investigação do comportamento um ponto de vista histórico (VIGOTSKI, 2013, p. 69, tradução nossa)¹⁴⁶.

Como se pode perceber, os fundamentos de uma investigação metodológica pautada nos princípios estabelecidos por Vigotski (2000a, 2017a) preconizam a compreensão do ser humano em seus aspectos de atividade livre e transformadora, em contínua (trans)formação em seu contexto histórico e cultural.

¹⁴⁵ No original: “[...] *transición de formas y modos de comportamiento naturales, inmediatos, espontáneos a los mediados y artificiales que surgen en el proceso del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*” (VIGOTSKI, 1996, p. 226).

¹⁴⁶ No original: “*Por su propia esencia, el método instrumental es un método histórico-genético que aporta a la investigación del comportamiento un punto de vista histórico*” (VIGOTSKI, 2013, p. 69).

Em resumo, então, o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. O resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, nem a simples soma de processos elementares, como considera a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2017a, p. 69).

Conforme os pressupostos metodológicos do método instrumental proposto por Vigotski (2000a, 2017a), portanto, buscamos uma metodologia de análise que compreenda os fenômenos estudados de forma integral, considerando suas inter-relações com os demais processos de desenvolvimento. Trata-se de uma organização da experiência do conhecer conforme o modo narrativo (BULGACOV, 2013). De acordo com essa perspectiva de compreensão,

[...] adota-se outra forma de causalidade científica: a experiência do significado, construída sobre a preocupação com a condição histórica humana, da consciência onde os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem, ou não sabem, não pensam ou não sentem [...]. Ou seja, a “lógica” humana não é linear, envolve sentimentos e muitas vezes abstração da consciência pontual de sua ação em direção à apropriação do objeto. (BULGACOV, 2013, p. 25).

Ressaltamos que o desenvolvimento de “pesquisas educacionais na perspectiva histórico-cultural requer a determinação e desenvolvimento de métodos que sejam capazes de penetrar na essência dos processos e funções psíquicas com um olhar prospectivo sobre o objeto” (GRASS, 2017, p. 42). Nesse sentido, nossa pesquisa busca compreender os fenômenos em sua dinamicidade e inter-relação com os demais elementos que o integram em um determinado contexto cultural e histórico, visando “compreender e analisar as relações internas dos fatos e não somente suas manifestações” (POSSIDÔNIO; FACCI, 2012, p. 259).

Em consonância com essa perspectiva acreditamos que, devido à sua complexidade e contínuo desenvolvimento em interação com seu meio, os fenômenos humanos não podem ser determinados de forma direta e simplista; é preciso, portanto, meios que permitam o aprofundamento da realidade, revelando aspectos não apreendidos de forma imediata.

Limitar-se a estudar as reações visíveis à primeira vista resulta estéril e injustificado, inclusive no que se refere aos problemas mais simples do comportamento humano. E, no entanto, o comportamento do indivíduo é organizado de tal forma que são justamente os movimentos internos pouco conhecidos que o orientam e dirigem. (VIGOTSKI, 2004b, p. 57).

Dessa forma, a compreensão da atividade humana demanda a utilização de instrumentos que permitam apreendê-la de forma integral, englobando não somente o discurso explícito, mas também suas motivações, necessidades, interesses e emoções em determinado tempo e contexto. Optamos, portanto, pelo desenvolvimento de uma **pesquisa qualitativa de caráter exploratório e interpretativista**. Nossa opção por esse tipo de pesquisa visa compreender as formas por meio das quais é possível interagir e ressignificar a ação em determinado contexto, a partir das experiências cultural e historicamente vivenciadas. Nesse sentido, reverberamos a concepção que subjaz, de forma geral, as pesquisas qualitativas:

As questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudos desta natureza diziam respeito a se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos. Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc. (GATTI; ANDRÉ, 2019, p. 29).

Especificamente nas investigações no campo da Educação, a abordagem qualitativa de pesquisa contribui à compreensão de diversos aspectos relacionados aos “processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas” (GATTI; ANDRÉ, 2019, p. 34).

Considerando o escopo de nosso estudo optamos pela realização de uma pesquisa exploratória, pois pretende apresentar uma “visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27).

Em relação às pesquisas interpretativistas, destacamos que

O interpretativismo procura respostas capazes de desvendar a subjetividade de um conhecimento intersubjetivo na investigação científica. [...] O enfoque principal do interpretacionismo reside em desenvolver uma teoria para a explicação social da realidade, considerando o ponto de vista dos atores humanos. (PROLO; LIMA; SILVA, 2018, p. 32).

Reiteramos que a abordagem qualitativa se relaciona diretamente com nossa compreensão de homem e de mundo. Sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que a ação humana é produtora e também resultado de múltiplas determinações, cultural e historicamente situadas. Dessa forma, no contexto da pesquisa,

[...] nossos sujeitos estão submetidos a múltiplas determinações, e nós, pesquisadores/orientadores do grupo, somos mais uma delas. Nossa tarefa, portanto, não é tentar isolar o fato a ser analisado, buscá-lo no seu estado puro. Nossa tarefa é sim apreendê-lo em seu movimento, em seu processo de constituição, incluindo aí as determinações que lhe são constitutivas, inclusive o próprio orientador/pesquisador. (AGUIAR, 2007, p. 134).

Nessa perspectiva, compreende-se que os participantes têm papel ativo e fundamental no processo de pesquisa; passam, assim, “do estatuto de ‘observados’ ao de observadores, co-atores na produção dos dados” (CLOT, 2007a, p. 133).

A pesquisa foi realizada com três professores de turmas inclusivas do Ensino Fundamental I de uma escola do Município de Pinhais¹⁴⁷. Acreditando que “a emoção e o contexto social devem ser considerados elementos fundamentais para o processo de aprendizagem” (VILAS BOAS; CASSANDRE, 2018, p. 109), o estudo busca acompanhar o desenvolvimento da emoção na atividade docente, compreendendo como as emoções dos professores afetam suas práticas em classes inclusivas.

Para atender aos objetivos da pesquisa e buscando contribuir ao desenvolvimento da atividade docente, foi utilizado o dispositivo metodológico da Clínica da Atividade, a **entrevista de autoconfrontação**. Com o intuito de compreender como as emoções afetam o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, foram realizadas ainda entrevistas com os professores (uma entrevista estruturada e uma entrevista semiestruturada), bem como observações das aulas registradas em diário de campo.

¹⁴⁷ Após a recusa da Secretaria Municipal de Educação da capital paranaense, buscamos outros municípios da Região Metropolitana de Curitiba. A escolha por Pinhais, que prontamente nos atendeu e demonstrou interesse em nossa investigação, considerou o trabalho inclusivo realizado pelo município (cf. PINHAIS, 2021).

Inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo sido aprovado em 18 de dezembro de 2020 sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 39682120.5.0000.0102 (ANEXO C).

Com a autorização do CEP e da Prefeitura Municipal de Pinhais, foi realizado o contato inicial com a escola. A Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (GESPI) do Município de Pinhais forneceu uma relação com os nomes, endereços e contatos de todas as escolas do município, e a partir dessa lista foi selecionada aleatoriamente uma escola com turmas inclusivas do Ensino Fundamental I para a pesquisa. Com a autorização da direção da escola, durante o horário de intervalo os professores foram convidados a participar da pesquisa. Os critérios de inclusão dos participantes incluíram:

- Professores que atuem em salas de aula regulares inclusivas, que possuam ao menos um estudante PAEE;
- Professores regentes de turma;
- Professores dos anos iniciais (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental;
- Professores de turmas de meio período;
- Professores que decidam livremente participar da pesquisa.

Os critérios de exclusão envolveram o não preenchimento de qualquer um dos critérios de inclusão.

Os professores interessados foram convidados a participar da pesquisa nas dependências da escola (conforme a disponibilidade e preservando o sigilo, em ambiente reservado e sem ruídos). A definição de data e horário foi combinada entre a pesquisadora e os participantes, não conflitando com a realização das atividades de trabalho (horários de entrada, saída ou intervalo dos professores). Os participantes foram informados sobre o intuito e a metodologia da pesquisa e sua concordância foi expressa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), bem como do Termo de Uso de Imagem e Voz (ANEXO B).

No primeiro encontro foram realizadas uma entrevista estruturada (APÊNDICE A) e uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B). A primeira, de caráter estruturado, visou delinear as características pessoais e profissionais de

cada docente. Em seguida foi realizada uma entrevista semiestruturada, com vistas a compreender e expandir os dados levantados na entrevista estruturada, coletando as narrativas dos participantes acerca das formas como vivenciam e dão sentido ao processo de inclusão escolar no exercício da prática docente. Após o encontro inicial foram realizadas observações das aulas e registros da atividade docente (período de três dias letivos de regência de cada participante). Ao final desse período foi realizada a entrevista de autoconfrontação, também nas dependências da escola.

O uso de diferentes instrumentos para compreender as emoções na atividade docente privilegia o aprofundamento qualitativo sobre as ações de cada participante da pesquisa:

Nas circunstâncias em que os métodos clássicos estabelecem a confrontação de um grande número de sujeitos a uma situação, propomos a confrontação de um sujeito a várias situações encadeadas. De fato, para nós, a pesquisa incide sobre o desenvolvimento da atividade e não apenas sobre seu funcionamento. (CLOT, 2010b, p. 147).

A observação das práticas foi registrada em um diário de campo. Sobre a utilização desse tipo de material na pesquisa qualitativa, cabe destacar que

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação. (FLICK, 2009, p. 25).

No contexto da Clínica da Atividade, o diário de campo serve “como instrumento destinado a auxiliar o pesquisador a se desvencilhar momentaneamente do impedimento provocado pela convocação a tarefas diferentes que interferem umas nas outras” (SILVA, 2016, p. 167), por meio do qual o diálogo interior do pesquisador se concretiza no registro escrito.

A opção pelos instrumentos desta pesquisa evidencia o caráter central que atribuímos à linguagem como mediadora da realidade¹⁴⁸. A realização das

¹⁴⁸ Retomando um dos estudiosos norteadores de nossa pesquisa destacamos que, “para Vygotsky (1979), [...] a linguagem é um meio de exteriorizar o nosso pensamento sobre as coisas, e o pensamento é o modo de organizar a percepção e a ação. No seu conjunto, linguagem e

entrevistas privilegia a linguagem e a participação ativa dos participantes da pesquisa.

As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente. (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 151).

Essa opção coaduna-se também aos pressupostos teóricos de Certeau (2013), autor que enfatiza a importância dos relatos orais: “se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte” (p. 140).

Para Certeau (2013), o relato reconhece e valoriza os saberes de seus praticantes, validando-os – “isso seria sobretudo restituir importância ‘científica’ ao gesto tradicional [...] que sempre narra as práticas” (p. 141). Dessa forma, as narrativas constituem uma arte própria do dizer: “o relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o **faz**” (CERTEAU, 2013, p. 144, grifo do autor).

No âmbito da pesquisa escolar, a opção por utilizar as narrativas como forma de compreensão do cotidiano dos professores revela-se importante:

[...] talvez, narrar seja o modo mesmo como, por um lado, se expressam os sujeitos sobre seu cotidiano sempre que desejam transmiti-lo e, por outro lado, pode ser, também, um dos métodos mais importantes para se organizar a história do cotidiano, expressando-a e possibilitando seu melhor entendimento. (ALVES, 2000, p. 2).

Assim, as entrevistas permitem conhecer aspectos da realidade subjetiva vivenciada por cada professor, configurando uma rota de acesso indireta – tal como preconizado por Vigotski (2017a) – aos aspectos emocionais de cada participante¹⁴⁹.

Com o intuito de realizar uma análise consistente e aprofundada das práticas do professor a partir de suas emoções em relação à inclusão escolar, buscamos não somente o desenvolvimento aparente da atividade, mas também o real; não

pensamento, cada um à sua maneira, refletem os instrumentos da cultura e da ação” (GALVÃO, 2005, p. 329).

¹⁴⁹ Reiteramos que a necessidade de produzir conhecimento por meios indiretos é um princípio metodológico muito importante para o estudo dos conceitos vigotskianos e o desenvolvimento de pesquisas que se pautem pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (GONZÁLEZ REY et al., 2017).

somente as manifestações observáveis, mas também sua essência subjetiva (YVON; CLOT, 2004). Nesse sentido, visamos apreender as manifestações objetivas e também subjetivas da atividade docente, compreendendo que, sob os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, tais instâncias remetem

[...] fundamentalmente a características da própria atividade humana, seja esta objetivada sob a forma de palavra, gesto, expressão ou outro signo qualquer. Consciente e inconsciente afirmam que nossas características singulares são produzidas como resultado da complexa trama entre objetivação e subjetivação, sendo todos e cada um marcado por aquilo que sabe e escolhe e, ao mesmo tempo, por aquilo que escapa, que é invisível e não capturável, mas que passa sem deixar vestígio. (ZANELLA, 2005, p. 101).

Para revelar esses processos materializados nas práticas do professor inclusivo em sala de aula e compreendendo que as práticas reais se materializam nas situações reais e concretas de pesquisa (CASSANDRE; GODOI, 2013), optamos pela utilização da entrevista de autoconfrontação simples em nossa pesquisa.

A denominação francesa “*autoconfrontation*” tem sido tradicionalmente transposta para a língua portuguesa como “autoconfrontação”, termo utilizado por diversos autores nacionais (ANJOS, 2016; BARBOSA; AGUIAR, 2011; FAZION; LOUSADA, 2016; LOUSADA; BARRICELLI, 2016; SOUZA-E-SILVA, 2016); a despeito dessa interpretação literal, propomos a tradução do dispositivo metodológico da Clínica da Atividade como “**entrevista de autopercepção**” no campo de pesquisa. Para compreender nosso posicionamento, faz-se importante inicialmente definir esse termo em sua língua original.

No idioma francês, o termo “confrontação” é definido em duas acepções: “1. Ação de confrontar (pessoas, coisas) [...]; 2. Debate; conflito” (CONFRONTATION, 2022, não paginado, tradução nossa)¹⁵⁰. O verbo confrontar, por sua vez, apresenta três definições: “1. Colocar frente a frente (as pessoas) para comparar suas declarações [...]; 2. Ser confrontado com (qualquer coisa): se colocar frente a; 3. Comparar para destacar as semelhanças ou diferenças” (CONFRONTER, 2022, não paginado, tradução nossa)¹⁵¹.

¹⁵⁰ No original: « 1. Action de confronter (des personnes, des choses [...]); 2. Débat; conflit [...] » (CONFRONTATION, 2022, não paginado).

¹⁵¹ No original: « 1. Mettre en présence (des personnes) pour comparer leurs affirmations [...]; 2. Être confronté à, avec (qqch.): se trouver en face de ; 3. Comparer pour mettre en évidence des ressemblances ou des différences » (CONFRONTER, 2022, não paginado).

Boubée (2010) faz uma recuperação histórica da origem do termo:

A origem da autoconfrontação estaria no trabalho dos psicólogos Bloom, no campo da educação, no início da década de 1950, que a chamou de "recordação estimulada" (recordação estimulada) e, Nielsen, forjando a expressão autoconfrontação na década de 1960 (Guérin et al., 2004). Bloom o utiliza como método etnográfico, confrontando os alunos com um filme de sua atividade de aula (Yinger, 1986). Von Cranach, na década de oitenta traz uma variante ao dispositivo. Ele confronta uma pessoa com seu comportamento (no laboratório), mas também o mostra aos outros para entender seu significado social (Lacoste, 1997). O método será retomado em análises ergonômicas do trabalho (Theureau e Jeffroy, 1994; Clot, 1999). As duas variantes do método são ali desenvolvidas sob os termos da autoconfrontação. (BOUBÉE, 2010, p. 2, tradução nossa)¹⁵².

Segundo Boubée (2010), embora o termo tenha sido adotado por Faita e Clot, dispositivos metodológicos semelhantes remontam a décadas anteriores, sob distintas denominações. Em todos eles, pode-se constatar a ideia central de apresentar aos participantes diversos traços de seu comportamento e pedir que os comentassem (THEUREAU, 1997).

De acordo com distintos autores, os termos franceses “*confronter*” e “*confrontation*”, dos quais deriva a autoconfrontação, apresentam a conotação de colocar pessoas ou coisas frente a frente (CONFRONTATION, 1995a, 2011a, 2022a; CONFRONTER, 1995b, 2011b, 2022b).

Embora a língua portuguesa apresente definições similares; há também uma acepção jurídica, que define o termo como “acareação de testemunhas e acusado” (CONFRONTAÇÃO, 2022a, não paginado) e também como “disputa armada; briga, combate, confronto, guerra” (CONFRONTAÇÃO, 2022b, não paginado).

Revela-se, assim, a despeito da proximidade etimológica, já que em ambos os idiomas o termo tem a mesma raiz latina, as profundas distinções conceituais e semânticas, que implicam nas diferenças culturais na compreensão do termo “autoconfrontação” nas línguas francesa e portuguesa.

¹⁵² No original: « *L'origine de l'autoconfrontation se situerait dans les travaux de psychologues Bloom, dans le domaine de l'éducation, au début des années 50, qui la nomme « rappel stimulé » (stimulated recall) et Nielsen, forgeant l'expression d'autoconfrontation (self-confrontation) dans les années 60 (Guérin et al., 2004). Bloom l'utilise comme méthode ethnographique, confrontant des étudiants au film de leur activité en classe (Yinger, 1986). Von Cranach, dans la décennie quatre-vingt apporte une variante au dispositif. Il confronte une personne à son comportement (en laboratoire) mais montre également celui-ci à d'autres pour en saisir la signification sociale (Lacoste, 1997). La méthode sera reprise dans les analyses ergonomiques du travail (Theureau et Jeffroy, 1994 ; Clot, 1999). Les deux variantes de la méthode y sont développées sous les termes d'autoconfrontation » (BOUBÉE, 2010, p. 2).*

Acreditamos, entretanto, que a conotação negativa associada a esse termo em nosso idioma (relacionada à acareação e a situações de conflito) não faz jus ao sentido original do termo que define esse dispositivo metodológico. Por isso, na realização da pesquisa empírica junto às professoras, optamos pela utilização da expressão “**entrevista de autopercepção**”. Embora reconheçamos que ambos os termos – autopercepção e autoconfrontação – não sejam sinônimos, realizamos esta escolha com vistas a dirimir quaisquer interpretações dúbias ou errôneas e enfatizando também o aspecto de tomada de consciência da atividade pelo trabalhador que caracteriza essa modalidade de intervenção.

A entrevista de autoconfrontação utiliza imagens registradas em vídeo para gerar a reflexão e transformação de situações de trabalho, promovendo “o desenvolvimento da experiência profissional do indivíduo engajado em um trabalho de coanálise” (FAZION; LOUSADA, 2016, p. 218). Destacamos o uso do registro em vídeo como importante ferramenta para a análise da dinâmica e da complexidade do processo de desenvolvimento dos participantes (VERESOV, 2014b).

Após a observação da atividade profissional e sua gravação em vídeo, o pesquisador seleciona trechos significativos da ação para posterior análise. A seleção desses trechos deve ser criteriosa; considerando os princípios do método genético-experimental de Vigotski (2017a), o pesquisador deve observar:

O que é importante e o que não é nos dados de vídeo? Quais fragmentos/episódios/segmentos dos dados devem ser selecionados para a análise, quais fragmentos não devem ser perdidos ou excluídos? Aqui, novamente, podemos ver os princípios da metodologia da pesquisa genética em ação. [...] Os princípios da metodologia da pesquisa genética não refletem apenas os principais aspectos do complexo processo de desenvolvimento; eles focalizam a lente do pesquisador no desenvolvimento fazendo a pergunta “quais aspectos específicos do desenvolvimento estão sendo estudados?”. Assim, o pesquisador decide quais fragmentos/episódios de materiais em vídeo são importantes e devem ser analisados. (VERESOV, 2014b, p. 146, tradução nossa)¹⁵³.

¹⁵³ No original: “*What is important and what is not in video-data? Which fragments/episodes/segments from the data should be selected for the analysis, which fragments should not be missed or excluded? Here, again we can see principles of genetic research methodology in action. [...] Principles of genetic research methodology do not only reflect the main aspects of the complex process of development; they refocus the researcher’s lens on development by asking the question “which particular aspect/aspects of development are under study?” Accordingly, the researcher decides which fragments/episodes of video materials are important and should be analysed*” (VERESOV, 2014b, p. 146).

Em seguida, o pesquisador assiste às filmagens juntamente com o participante, “suscitando nele a descrição do que ele vê no vídeo e propiciando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos na atividade e com o próprio pesquisador” (BRASILEIRO, 2011, p. 211).

A entrevista de autoconfrontação busca a ressignificação e a transformação das experiências de trabalho por meio da reflexão apoiada por pares (ou pelo pesquisador) (SANNINO, 2012). Devido às características desta pesquisa¹⁵⁴, optamos pela autoconfrontação simples. De acordo com esse modelo,

O uso da imagem [registrada em vídeo] possibilita ao trabalhador a retomada de sua atividade registrada em um momento posterior à atividade propriamente dita, o que implica em um distanciamento que pode ser compreendido como a possibilidade do sujeito de se ver de um lugar exterior a si próprio, com um “excedente de visão” (Bakhtin/Voloshinov, 1981, p. 45), com um olhar que só o outro é capaz de ter do sujeito. Ao confrontar os protagonistas do trabalho a suas atividades e discursos, o método [...] sustenta a estreita ligação entre a linguagem e as situações de trabalho. (SOUZA-E-SILVA, 2016, p. 219-220).

O objetivo da entrevista de autoconfrontação é desenvolver nos trabalhadores a observação e a reflexão sobre a própria atividade, permitindo que o sujeito realize/reorganize suas atividades por meio da tomada de consciência.

A consciência de nossas ações faz com que sejamos aptos a dominá-las, interferindo e transformando-as e assim podendo agir e recriar a realidade. [...] A consciência leva à transformação e ao desenvolvimento e é por meio dela que o homem evolui, tornando-se capaz de estabelecer novos nexos e emancipar-se como sujeito ativo, que cria e recria sua realidade. (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 359).

A análise do trabalho constitui, assim, um recurso que apoia e promove a modificação do trabalho por seus próprios agentes (YVON; CLOT, 2004). Desse modo, “o importante é desenvolver a interpretação dos trabalhadores, não a do pesquisador”; trata-se de um dispositivo por meio do qual “os trabalhadores

¹⁵⁴ A autoconfrontação cruzada consiste na análise fílmica e discussão das atividades de dois trabalhadores, juntamente com o pesquisador (BRASILEIRO, 2011). Tal procedimento envolve o estabelecimento de um processo de confiança entre ambos os participantes, que não pode ser artificialmente criado ou induzido pelo pesquisador – e, além disso, deve ser cuidadosamente acompanhado, evitando a criação de situações que acabem por intervir negativamente sobre a atividade de trabalho. Por isso, considerando que o caráter voluntário da participação nesta pesquisa não nos permite assegurar a existência desse vínculo, optamos pela realização da metodologia de autoconfrontação simples, na qual a interação ocorre somente entre o participante e a pesquisadora.

reinterpretam a sua interpretação e desenvolvem a sua interpretação sobre o trabalho que fazem” (CLOT et al., 2006, p. 106).

A utilização de instrumentos e métodos visuais contribui para o entendimento da dinâmica da atividade (VERESVOV, 2014a), coadunando-se aos estudos sob a perspectiva vigotskiana:

A singularidade da abordagem histórico-cultural é que ela permite expor e desvendar os processos de desenvolvimento que, como correntes submarinas, estão subjacentes a mudanças em uma superfície, mas permanecem ocultos à observação e análise diretas. O quadro histórico-cultural torna-os visíveis e, portanto, observáveis. Nesse contexto, os métodos visuais de coleta de dados obtêm um papel essencial e crucial. (VERESOV, 2014a, p. 223, tradução nossa)¹⁵⁵.

Na metodologia da autoconfrontação, a função do pesquisador não é interpretativa, mas sim mediadora, auxiliando o sujeito a refletir sobre suas práticas sob um novo prisma com vistas à transformação de sua atividade. Promove, portanto, um processo de aprendizagem, configurando uma

[...] preparação para uma ação autônoma que o sujeito realiza com e por meio da colaboração do pesquisador, em outras palavras, como abertura de uma zona de desenvolvimento potencial. O dispositivo pode então operar como um quadro baseado na repetição das atividades habituais dentro de um novo contexto, dirigido a novos destinatários (pesquisadores e pares). (YVON; CLOT, 2004, p. 19, tradução nossa)¹⁵⁶.

Trata-se, novamente, de uma estratégia indireta de acesso aos conteúdos subjetivos de cada participante, como proposto por Vigotski (2017a). Cabe frisar que o acesso a tais conteúdos não constitui uma finalidade em si mesma – em outras palavras, a análise não se esgota na mera emergência desse conteúdo. O que se busca com a utilização desse dispositivo metodológico, conforme definido em nosso objetivo geral, é compreender o processo de desenvolvimento das emoções e sua transformação nas práticas docentes inclusivas. Para isso, não nos basta apenas

¹⁵⁵ No original: “*The uniqueness of cultural-historical approach is that it makes it possible to expose and uncover the processes of development which, like underwater streams, underlie changes on a surface but remain hidden from direct observation and analysis. Cultural-historical framework makes them visible and, therefore, observable. Within this framework, visual methods of collecting data obtain an essential and crucial role*” (VERESOV, 2014a, p. 223).

¹⁵⁶ No original: « *[...] comme préparation à mener de façon autonome ce que le sujet réalise d’abord avec et dans la collaboration avec e chercheur, autrement dit, comme ouverture d’une zone de développement pontetiel. Le dispositif peut alors opérer comme un cadre fondé sur la répétition des activités habituelles à l’intérieur d’un nouveau contexte, adressé à de nouveaux destinataires (chercheurs et pairs)*» (YVON ; CLOT, 2004, p. 19).

descrever as vivências subjetivas de cada participante em relação à sua atividade; “em vez disso, procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas” (VIGOTSKI, 2017a, p. 66).

Concordamos com Vigotski (2017a) que “a análise introspectiva não fornece a explicação dinâmica ou causal real de um processo; para que isso ocorra, devemos deixar de basear-nos nas aparências fenotípicas e mover-nos para um ponto de vista de análise do desenvolvimento” (p. 73). Desse modo, a entrevista de autoconfrontação permite avançar para além da introspecção dos participantes, configurando uma forma de análise que permita compreender as relações dinâmicas entre os conteúdos internos e sua expressão externa no cotidiano das práticas materializadas em sua atividade de trabalho.

A mediação do pesquisador tem a intencionalidade¹⁵⁷ de contribuir à tomada de consciência das práticas dos participantes da pesquisa, colaborando em seu processo de desenvolvimento. Assim, o pesquisador atua

[...] não como um mediador que efetua a pesquisa apenas para atender ao planejamento realizado e em conclusão dos projetos assumidos; não como um secretário, com apenas uma improvisada entrada substantiva, modesta e detentor de princípios descontextualizados e orientações técnicas; mas como um sujeito, que tem como princípios suplantar a lógica da organização em favor das pessoas envolvidas nas mesmas, de forma que essa intervenção tenha reflexos tanto na sua vida profissional quanto na vida pessoal dos sujeitos da prática. (CASSANDRE; GODOI, 2013, p. 19).

Esse princípio intervencionista da Clínica da Atividade pode ser relacionado à dupla estimulação vigotskiana, evidenciando a capacidade do ser humano de transformar-se a si mesmo e ao meio (SANNINO, 2012), com o intuito de “provocar e suscitar iniciativas transformadoras por parte dos participantes da intervenção” (SANNINO, 2012, p. 227, tradução nossa)¹⁵⁸.

Fazendo uma analogia com esta pesquisa, consideramos que o estímulo simples ao qual o sujeito deve atribuir significado seria a videogravação – a partir da qual o participante deve analisar a própria ação sobre o meio no momento da

¹⁵⁷ Acerca da intencionalidade do pesquisador, “somente em uma orientação positivista propaga-se a ideia de uma pesquisa pautada no princípio da neutralidade, disposta a revelar uma verdade pura, exigindo, para tanto, que o pesquisador seja neutro e imparcial. No Materialismo Histórico e Dialético, ao contrário, assume-se a contradição como propriedade essencial da realidade” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 268).

¹⁵⁸ No original: « [...] provoquer et à susciter des initiatives transformatrices de la part des participants à l'intervention » (SANNINO, 2012, p. 227).

atividade docente. O segundo estímulo, por sua vez, seria proporcionado pela mediação da pesquisadora, que pontua aspectos da atuação profissional, proporcionando uma nova reflexão sobre a prática pelo participante. Desse modo, assim como a estimulação dupla é frequentemente utilizada no estudo e análise de funções psicológicas superiores específicas (SANNINO, 2015), nesta pesquisa esse recurso metodológico permite compreender as relações entre as emoções docentes e suas práticas em classes inclusivas. Em outras palavras, trata-se da apreensão das relações dinâmico-causais entre emoções e práticas, que só é possível por meio de um dispositivo metodológico que torne objetivos os processos psicológicos interiores – pois, de acordo com Vigotski (2017a, p. 83), “somente a ‘objetivação’ dos processos interiores garante o acesso às formas específicas do comportamento superior em contraposição às formas subordinadas”.

Entretanto, frisamos que a analogia com a proposta metodológica vigotskiana da dupla estimulação visa apenas enfatizar o papel do investigador ao longo do processo de pesquisa, tal como proposto pela Clínica da Atividade, e não se refere à compreensão dos dados produzidos durante esta investigação. Como já explicamos anteriormente, o próprio Vigotski (2013) avançou desde sua compreensão da dupla estimulação para uma noção mais abrangente dos estímulos utilizados na pesquisa não apenas como meios instrumentais, com vistas a realizar uma análise semântica da consciência e das funções psicológicas superiores (em nosso caso específico, as emoções), em suas complexas conexões interfuncionais, por meio da palavra¹⁵⁹.

Conforme definido anteriormente, a autoconfrontação simples “consiste em apresentar os episódios ao sujeito, na presença do pesquisador, e solicitar que descreva, comente, faça questionamentos, ou seja, analise a atividade” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 267). Para Clot (2007a), a tarefa consiste essencialmente em “elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens” (p. 136).

A análise ocorre em duas fases. Na primeira etapa a atividade é minuciosamente observada, promovendo um novo relato da ação.

¹⁵⁹ A esse respeito, acrescentamos a importante observação de Delari Júnior (2021, p. 7): “para todos os efeitos, apenas se a unidade para análise for a ‘palavra significativa’ é que pode haver ‘análise semântica’. Posto que ‘semântico’ é justamente o relativo à ‘produção de significado’, ao ato humano de generalização da realidade mediante o signo, e à palavra por excelência”.

Nós redescobrimos cada vez que o sujeito no trabalho é portador de uma história e de uma experiência que, paradoxalmente, não aparece apenas pela observação de um conjunto de automatismos e rotinas. Estes são, no entanto, suportados pelas escolhas e engajamento do sujeito nos dilemas de sua atividade. É essa redescoberta de sua experiência e de sua riqueza que a primeira fase busca ensinar. (YVON; CLOT, 2004, p. 18, tradução nossa)¹⁶⁰.

A segunda fase envolve a coleta de registros em vídeo da atividade, a partir dos quais se desenvolve uma análise conjunta que busque não somente compreender a atividade, mas também construir novos modos de ação. Para os participantes, “este é o momento em que sua própria atividade realmente se torna um objeto de trabalho e pode adquirir o *status* de instrumento psicológico para repensar a experiência” (YVON; CLOT, 2004, p. 18, tradução nossa)¹⁶¹.

Destacamos que, sob a perspectiva vigotskiana, o registro em vídeo permite “a gravação de interações, relações reais de pessoas [...] que, de acordo com Vigotski, estão por trás de todas as funções psicológicas superiores e, segundo, sua internalização, isso é, o processo de sociogênese e o processo de se tornar funções psicológicas superiores” (VERESOV, 2014b, p. 146, tradução nossa)¹⁶².

Junto ao pesquisador e frente a seus questionamentos, o trabalhador analisa as imagens de sua própria atividade, refletindo sobre elas. Essa abordagem permite uma ressignificação da própria atividade – sobre a qual muitas vezes o profissional já não reflete, não chegando mesmo a percebê-la devido à recorrência cotidiana de sua prática. Trata-se frequentemente de processos que se tornaram automáticos ou mecânicos no exercício da profissão; nos termos de Vigotski (2017a), são comportamentos fossilizados, que “perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna” (p. 67), sendo, portanto, necessário uma análise que permita reevocá-las, redescobri-las, ressignificá-las. De acordo com essa compreensão, o foco da análise não pode

¹⁶⁰ No original: « *On redécouvre chaque fois que le sujet au travail est porteur d'une histoire et d'une expérience qui n'apparaît paradoxalement à l'observation que comme un ensemble d'automatismes et de routines. Celle-ci sont cependant supportées par des choix et un engagement du sujet dans les dilemmes de son activité. C'est cette redécouverte de son expérience et de sa richesse que la première phase cherche à instruire* » (YVON ; CLOT, 2004, p. 18).

¹⁶¹ No original: « *[...] c'est le moment où leur propre activité devient véritablement un onjet du travail et peut acquérir le statut d'instrument psychologique pour repenser l'expérience* » (YVON; CLOT, 2004, p. 18).

¹⁶² No original: “*The recording of interactions, real relations of people [...] which, according to Vygotsky, stand behind all the higher mental functions and, second, their internalisation, i.e. the process of socio-genesis and the process of becoming higher mental functions*” (VERESOV, 2014b, p. 146).

voltar-se ao produto do desenvolvimento, que se encontra com frequência fossilizado, mas para seu processo, por meio do qual se estabelecem as formas superiores de comportamento (VIGOTSKI, 2017a).

Para isso, o pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica. (VIGOTSKI, 2017a, p. 68).

O movimento de análise do comportamento fossilizado é promovido, nesta pesquisa, pela entrevista de autoconfrontação. Nesse processo, o diálogo¹⁶³ estabelecido a partir da análise das situações de trabalho assume importância essencial; a linguagem se torna instrumento não somente de expressão, mas também de reflexão e de autotransformação; nesse sentido, “podemos falar da verbalização da atividade de trabalho [...] como um instrumento psicológico” (LOUSADA; BARRICELLI, 2016, p. 285).

Dessa forma, a entrevista de autoconfrontação contribui não somente ao pesquisador, que passa a compreender a realidade prática que pretende estudar; traz, outrossim, benefícios aos participantes da pesquisa, produzindo novas experiências. Ao promover a tomada de consciência da própria atividade, atua como “recurso para que os protagonistas da observação e da interpretação se transformem”; assim, “os trabalhadores transformam-se em sujeitos da interpretação e da observação e não se reduzem a objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores” (CLOT et al., 2006, p. 107).

Compreendemos que o estudo das emoções – e a compreensão de como elas dinamicamente afetam as práticas docentes – é tarefa árdua e complexa, que não pode ser realizada de modo superficial ou aparente. Nesse sentido, a utilização do dispositivo metodológico da autoconfrontação configura um instrumento importante que se coaduna ao método proposto por Vigotski (2017a) para a apreensão e análise das funções psicológicas superiores, em seu processo constante e dinâmico de inter-relação e funcionamento. Assim, enfatizamos o

¹⁶³ Destacamos as aproximações teórico-metodológicas dos instrumentos da Clínica da Atividade com os pressupostos de Bakhtin e Vigotski: “as autoconfrontações se ancoram no princípio da dialogia (Bakhtin) e partem do pressuposto vigotskiano segundo o qual o diálogo é motor do desenvolvimento. Tais dispositivos metodológicos trazem a proposta de pensar a ação vivida em um outro contexto, no qual o sujeito, respondendo ativamente, torna-se, ele mesmo, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro” (ANJOS, 2016, p. 255).

alinhamento epistemológico desta pesquisa, que converge aspectos teóricos e metodológicos no sentido de “tornar objetivos os processos psicológicos interiores” (VIGOTSKI, 2017a, p. 83), promovendo a transformação qualitativa dos participantes. Defendemos que

A experiência profissional não deve apenas ser reconhecida, mas deve ser transformada. Melhor ainda, ela só pode ser reconhecida, graças à sua transformação. Ela se torna visível apenas quando troca de *status*: quando se torna o meio para viver outras experiências. [...] De fato, agir, e sobretudo, ampliar seu poder de ação, é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências. (CLOT, 2010b, p. 147).

Com esse intuito, a utilização da entrevista de autoconfrontação busca criar situações interativas de desenvolvimento durante o processo de pesquisa, essenciais em estudos sob a perspectiva do método genético de Vigotski (VERESOV, 2014b). Frisamos, portanto, que cada um dos instrumentos de pesquisa e análise de dados foi selecionando no sentido de permitir uma investigação aprofundada acerca da temática da pesquisa (as emoções docentes no contexto da inclusão), que se coadune aos princípios ontológicos e epistemológicos de Vigotski.

A Clínica da Atividade de Clot (2007a, 2010b) caracteriza-se como um dispositivo metodológico para a intervenção e a transformação das situações do trabalho que privilegia a construção dialógica entre o pesquisador/interventor e os trabalhadores, por meio da qual a análise é realizada simultaneamente à atividade de autoconfrontação. Considerando, entretanto, as especificidades de nossa pesquisa empírica enquanto parte integrante de uma tese de doutoramento, foi necessária a adoção de um procedimento formal de análise de dados. Desse modo, em consonância com a fundamentação histórico-cultural da Clínica da Atividade, todos os dados produzidos ao longo da pesquisa por meio dos diferentes instrumentos investigativos foram interpretados por meio da **análise microgenética**, cujo foco é “o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (GÓES, 2000, p. 9).

O estudo dos processos relacionados ao desenvolvimento humano (como a emoção, por exemplo) não pode prescindir de sua compreensão dialética enquanto ser natural e social. Toda ação humana ocorre em um contexto, sendo um produto – e também produtora – das relações socioculturais e históricas que aí se

estabelecem. Assim, de acordo com a lei genética geral do desenvolvimento cultural de Vigotski (2017a), segundo a qual processos interpsicológicos tornam-se intrapsicológicos, é impossível apreender a essência da atividade humana à parte de seu componente social.

Com a descoberta de sua lei genética em que fica evidente que o que está presente e o que vai ser criado têm primeiro sua expressão externa para se tornar uma aquisição do indivíduo, Vygotsky esclarece o processo pelo qual o interno é formado, a psique humana. Certamente, esses processos de internalização são complementados por aqueles de externalização em que o homem conscientemente estabelece objetivos, seleciona meios, organiza sua atividade. Em correspondência com esses objetivos, as estruturas internas de ação se desdobram, tornando-se novamente ações externas, mas agora necessariamente transformadas pelo caráter criativo da consciência e pelas experiências pessoais e particularidades do indivíduo. (RIVERO, 2018, p. 27, tradução nossa)¹⁶⁴.

Consoante a essa compreensão, a investigação científica dos fenômenos humanos precisa priorizar, como já expusemos anteriormente, a análise de processos (e não objetos), a explicação (e não a descrição) e a investigação do comportamento fossilizado (superando os automatismos e considerando sua constante dinamicidade e transformação) (VIGOTSKI, 2017a). Por isso, para Vigotski (2017a), é essencial a compreensão da gênese dos fenômenos e seu estudo durante o processo de transformação qualitativa – esse é o cerne da análise microgenética, conduzindo a uma compreensão abrangente e integrada, que revela a gênese e os nexos dinâmicos de cada fenômeno.

É importante frisar que Vigotski não foi o criador da microgenética; a utilização de métodos microgenéticos de pesquisa e análise foi inicialmente postulada pelo psicólogo austríaco Heinz Werner. Já durante a década de 1920, “Werner estava realizando o que denominou experimentos genéticos, ou seja, experimentos que visavam descrever o desdobramento de representações

¹⁶⁴ No original: “*Con el descubrimiento de su ley genética en la que se evidencia que lo que está presente y lo que se va a crear primero tienen su expresión externa para pasar a ser una adquisición del individuo, Vygotsky aclara el proceso mediante el cual se forma lo interno, la psiquis humana. Por supuesto que estos procesos de interiorización están complementados con los de exteriorización en los que el hombre, de forma consciente, plantea objetivos, selecciona los medios, organiza su actividad. En correspondencia con estos objetivos, las estructuras internas de la acción se despliegan, convirtiéndose así nuevamente en acciones externas, pero ahora necesariamente transformadas por el carácter creador de la conciencia y por las experiencias y particularidades personales del individuo*” (RIVERO, 2018, p. 27).

sucessivas que compunham eventos psicológicos” (SIEGLER; CROWLEY, 1991, p. 608, tradução nossa)¹⁶⁵.

Fundamentada nos pressupostos desenvolvimentais delineados por Vigotski (2017a), a análise microgenética pressupõe que a compreensão de um fenômeno remonta à sua origem – ou seja, sua gênese – e precisa considerar todo o seu processo de desenvolvimento, incluindo as transformações qualitativas pelas quais passa ao longo desse percurso.

Em resumo, essa análise não é **micro** porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p. 15, grifo da autora).

A análise microgenética considera que os fenômenos subjetivos (tais como a emoção) configuram “uma experiência necessariamente vinculada ao desenvolvimento histórico da humanidade e concretamente definida pelas condições efetivas de vida do sujeito”; configura, portanto, de “uma abordagem dinâmica e processual, que procura a gênese e as causas dos fenômenos investigados em movimento” (MOLON, 2008, p. 59). Trata-se de uma abordagem que possibilita, “no curtíssimo espaço de tempo de um episódio [...], a manifestação de uma função psíquica superior [...] já formada ou em processo de formação” (WERNER, 1999, p. 160). Nesse sentido, pode ser compreendida como “um estudo longitudinal de muito curto prazo” (WERTSCH, 1985, p. 55, tradução nossa). A análise microgenética permite a compreensão de dados relevantes à pesquisa – que, em geral, são ignorados pelo pesquisador que busca a criação de situações artificiais de estudo.

Diferentes instrumentos podem ser utilizados para a realização da análise microgenética, desde que contemplem o caráter interativo e socialmente dinâmico da manifestação das funções psicológicas superiores (tais como a emoção) nas relações humanas (em nosso caso específico, utilizamos as entrevistas e a autoconfrontação). Tal concepção desloca o eixo da investigação “do indivíduo para

¹⁶⁵ No original: “[...]Werner was performing what he termed genetic experiments, that is, experiments aimed at depicting the unfolding of successive representations that made up psychological events” (SIEGLER; CROWLEY, 1991, p. 608).

as relações intersíquicas em ocorrência, visando a identificar tanto os modos de operar a realidade já formados, como as transformações nos níveis de funcionamento do sujeito” (WERNER, 1999, p. 160). Com frequência a análise microgenética é associada ao uso de videograções (GÓES, 2000), como é o caso desta pesquisa, devido a suas especificidades, visto que a gravação em vídeo realiza “um exame orientado para o funcionamento dos discursos, para as relações intersubjetivas e condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (PACHECO, 2016, p. 587).

A análise microgenética proporciona informações detalhadas sobre o desempenho de um indivíduo durante um período de transição, permitindo identificar elementos de transformação desenvolvimental tais como saltos repentinos, regressões e períodos de equilíbrio (FLYNN; PINE; LEWIS, 2006). Cabe ressaltar que a atenção às minúcias não visa o isolamento dos elementos de análise ou seu reducionismo – o que contrariaria os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de unidade dialética e inter-relação contextual humana.

Encontramos um exemplo da utilização da análise microgenética por Vigotski (2001a) no último capítulo de *Pensamento e Linguagem*. Com o intuito de analisar as relações dinâmicas entre o pensamento e a fala, o autor enfatiza o processo funcional por meio do qual o pensamento verbal é significado.

Como se sabe, porém, as questões funcionais se resolvem mais facilmente quando o estudo opera com formas superiores desenvolvidas de algum tipo de atividade, em que toda a grandiosa complexidade da estrutura funcional é representada em forma desmembrada e madura. Por essa razão [...] examinaremos o estudo das relações do pensamento e da palavra na consciência desenvolvida. (VIGOTSKI, 2001a, p. 408-409).

Vigotski (2001a) concebe as relações entre o pensamento e a fala “como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento” (p. 409). É justamente esse movimento que a análise microgenética visa captar, desde sua gênese e ao longo de seu desenvolvimento.

Por essa razão, a tarefa primordial da análise que deseje estudar a relação do pensamento com a palavra como movimento do pensamento em direção à palavra é o estudo daquelas fases de que se constitui esse movimento, a discriminação dos vários planos por que passa o pensamento, que se materializa na palavra. Aqui se revela ao pesquisador muito daquilo com que “nem os sábios sonharam”. (VIGOTSKI, 2001a, p. 410).

A análise microgenética concretiza os pressupostos fundamentais do método genético-experimental proposto por Vigotski (2000a): análise do processo e não do objeto, evidenciando suas relações e nexos dinâmico-causais; análise explicativa e não descritiva; e análise genética que retorne ao ponto de partida, superando os comportamentos fossilizados e reestabelecendo todos os processos do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000a).

As principais propriedades que definem a análise microgenética são:

- (a) As observações abrangem todo o período, desde o início da mudança até o momento em que ele atinge um estado relativamente estável;
- (b) A densidade das observações é alta em relação à taxa de mudança do fenômeno;
- (c) O comportamento observado é submetido a análises intensivas, tentativa a tentativa, com o objetivo de inferir os processos que dão origem a aspectos quantitativos e qualitativos da mudança. (SIEGLER; CROWLEY, 1991, p. 606, tradução nossa)¹⁶⁶.

Esses aspectos evidenciam a preocupação central da análise microgenética em examinar, de perto e a fundo, os processos de transição dos fenômenos no momento em que eles acontecem. Assim, a abordagem microgenética analisa as transformações à medida em que ocorrem, buscando identificar e compreender os mecanismos que as sustentam e compõem (FLYNN; PINE; LEWIS, 2006).

A primeira etapa da análise microgenética envolve a observação extensiva do fenômeno. A partir da detalhada e repetitiva observação desenvolve-se a segunda etapa que, privilegiando a densidade das observações, envolve a análise aprofundada e minuciosa do fenômeno. Por fim, a terceira etapa “consiste em submeter os comportamentos observados a uma análise e experimentação intensiva, buscando os processos que deram origem aos aspectos quantitativos e qualitativos das mudanças” (TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017, p. 44). Trata-

¹⁶⁶ No original: “(a) Observations span the entire period from the beginning of the change to the time at which it reaches a relatively stable state. (b) The density of observations is high relative to the rate of change of the phenomenon. (c) Observed behavior is subjected to intensive trial-by-trial analysis, with the goal of inferring the processes that give rise to both quantitative and qualitative aspects of change” (SIEGLER; CROWLEY, 1991, p. 606).

se de um momento de reflexão fundamentada acerca da atividade observada. As três etapas ocorrem de modo integrado, privilegiando a compreensão do fenômeno enquanto totalidade em constante movimento e transformação. Como se pode perceber, portanto, a análise microgenética consiste no estudo minucioso “dos processos psíquicos superiores que se evidenciam na ação e reação, e no uso da linguagem; enfim, na observação e análise de todo o processo que constitui o momento analisado” (TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017, p. 41).

Destacamos a multiplicidade de possibilidades que a análise microgenética propicia às investigações realizadas no contexto escolar:

Permite, entre outras possibilidades, o estudo de características do desenvolvimento humano que vão se constituindo na dinâmica das interações verbais e não-verbais e na observação das negociações que ocorrem no fluxo interativo entre professor-aluno e aluno-aluno, no face-a-face. Permite, em última análise, que se observe a sequência do fenômeno e os processos de mudança experienciados pelo indivíduo [...]. É uma abordagem metodológica apropriada para o estudo dos fenômenos que influenciam a relação entre cultura e socialização [...]. (KELMAN; BRANCO, 2004, p. 95).

Faz-se necessário, ainda, esclarecer a unidade de significado que utilizaremos na análise microgenética para a compreensão dos dados produzidos em nossa pesquisa. A investigação de qualquer aspecto psicológico pressupõe necessariamente uma análise (VIGOTSKI, 2001b). Concorde aos pressupostos vigotskianos, buscamos na análise microgenética a compreensão por meio de uma **unidade de análise** que expressasse as características indivisíveis da totalidade do fenômeno investigado: os signos expressos por meio do **significado da palavra**. A análise semântica¹⁶⁷ – ou seja, dos aspectos significativos da linguagem – considera a palavra como unidade de pensamento, revelando as complexas relações entre a linguagem e o pensamento e o problema da consciência como um todo (VIGOTSKI, 2001a, 2001b).

A análise semântica reconhece o significado como elemento indispensável da palavra, cuja dinâmica e desenvolvimento expressam a unidade entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2001a, 2001b). O autor esclarece a diferença

¹⁶⁷ Também traduzida como análise “sêmica”, palavra pouco utilizada na língua portuguesa, ou “semiótica”, termo de grande amplitude no campo de estudos linguísticos, optamos pelo uso do termo “semântico”, visto que expressa “a ênfase na produção/ entendimento do ‘significado’, algo que em 1934 terá estatuto de ‘unidade de análise’ para a consciência, mostrando-se uma reiteração condizente com o curso histórico geral da produção do autor” (DELARI JÚNIOR, 2020, p. 41).

entre o significado, mais estável, restrito e geral, e o sentido, mais dinâmico, amplo e pessoal:

O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. (VIGOTSKI, 2001a, p. 465).

A ênfase no significado e na possibilidade de transformação das relações interfuncionais por ele gerada alterou a forma como Vigotski (2001a) compreendia seu método instrumental, avançando do uso de estímulos como meios, na dupla estimulação, para a análise semântica. Desse modo, a análise das investigações de Vigotski (2001a) passou a enfatizar que as “mudanças no modo pelo qual o ser humano produz o significado do/no signo geram transformações nas relações interfuncionais constitutivas da consciência” (DELARI JÚNIOR, 2021, p. 5).

Para Vigotski (2001a), a palavra expressa “toda a riqueza dos momentos existentes na consciência”, condensando “o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos” (p. 466). Por isso, ao revelar as conexões com a linguagem, expõe-se também as inter-relações e a unidade dos processos intelectuais e afetivos; abre-se, assim, a possibilidade de estudar “a influência inversa do pensamento sobre o plano afetivo, volitivo, da vida psíquica” (VIGOTSKI, 2001b, p. 25, tradução nossa)¹⁶⁸.

Concordamos com Bulgacov (2013), que afirma que “ao entendermos a prática da pesquisa como uma prática social humana concreta histórica e cultural, assumimos que a linguagem não é neutra e que constitui nossa consciência enquanto pesquisadores” (p. 32). Compreendemos, portanto, que a palavra é “uma forma de generalização que tem o poder de aglutinar conceitos, imagens, sentimentos, pensamentos e representações culturais, além de produzir nexos entre outras FPS¹⁶⁹” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 359); constitui, assim, uma forma de “acessar os sentidos e significados dos sujeitos como via de promoção de sua tomada de consciência e transformação” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 359). Desse

¹⁶⁸ No original: “[...] *la influencia inversa del pensamiento en el plano afectivo, volitivo, de la vida psíquica*” (VIGOTSKI, 2011b, p. 25).

¹⁶⁹ Funções psicológicas superiores.

modo, em consonância com o desenvolvimento do método investigativo proposto por Vigotski (2001b), tomamos por unidade de análise o significado da palavra, enquanto elemento que revela a unicidade entre os processos cognitivos e afetivos nas relações humanas e suas interconexões.

Sob a perspectiva vigotskiana, o processo da pesquisa qualitativa envolve ativamente não apenas os participantes, mas também o pesquisador. Trata-se de um processo no qual os dados não são coletados, mas produzidos, a partir da interação entre ambos – em uma dinâmica que, para além de contribuir aos interesses do estudo, promove também o desenvolvimento dos envolvidos.

Existem duas posições possíveis: (1) um pesquisador como um "observador independente" retirado do processo em estudo e (2) pesquisador como um *insider*, um participante ativo do processo em estudo. Acreditamos que a segunda posição fornece mais possibilidades na pesquisa do processo de como o social se torna o indivíduo. Como, de acordo com a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento começa a partir das interações e relações sociais, o pesquisador poderia assumir o papel de participante ativo dessas interações [...]. Em outras palavras, o pesquisador criou ativamente condições de desenvolvimento e situações sociais de desenvolvimento. (VERESOV, 2014a, p. 227-228, tradução nossa)¹⁷⁰.

Nesse sentido, “ao assumirmos nossa experiência e subjetividade enquanto pesquisadores, defendemos nosso enraizamento no social e como esse social constitui nosso desenvolvimento do pensamento e de nossa consciência como um todo” (BULGACOV, 2013, p. 32). Nossa posição visa a realização não de uma pesquisa **sobre** os professores, mas **com** eles. Em concordância com Vigotski (2017a), cujo método tinha como principal característica a postura consciente e ativa de todos os participantes (YASNITSKY, 2018), buscamos o desenvolvimento cognitivo e afetivo do professor, conduzindo-o a refletir acerca de sua prática e também a ressignificá-la. Tais processos só podem ser efetivados a partir do engajamento ativo dos participantes, mobilizados pelo processo de pesquisa – pois “planejamentos de mudanças consistentes, autônomos, não autoritários e responsáveis precisam ser acompanhados de ações coletivas dialógicas e reflexões

¹⁷⁰ No original: “There are two possible positions: (1) a researcher as an ‘independent observer’ withdrawn from the process under study and (2) researcher as an *insider*, an active participant of the process under study. We believe that second position provides more possibilities in researching the process of how the social becomes the individual. Since according to the cultural-historical theory the development begins from social interactions and relationships, the researcher could take the role of active participant of such interactions and the researcher could introduce challenging situations [...]. In other words, the researcher actively created developmental conditions and social situations of development” (VERESOV, 2014a, p. 227-228).

permanentes sobre o trabalho com os sujeitos-protagonistas envolvidos” (CASSANDRE; BULGACOV; CAMARGO, 2011, p. 2). Desse modo, considerando que “o objetivo da pesquisa sociocultural é entender a relação entre o funcionamento mental humano, por um lado, e o contexto cultural, histórico e institucional, por outro” (WERTSCH, 1998, p. 56), intentamos ultrapassar as formas de apreensão da realidade aparentes e superficiais, visando um processo de pesquisa que se converta também em fonte de desenvolvimento para os participantes.

Em suma, a análise microgenética que realizamos envolveu a compreensão histórica e culturalmente situada dos fenômenos, a busca por sua essência (gênese e relações dinâmico-causais) e a apreensão de sua dinamicidade, contradições e transformações. Reiteramos que a proposta metodológica vigotskiana visa a construção conjunta da situação investigativa, na qual o pesquisador, “ao invés de se esforçar para copiar a realidade, deve ativamente e conscientemente criar condições (por necessidade, artificiais) que permitam construir e gerar os objetos de investigação nos processos de estudá-los e modificá-los” (STETSENKO, 2016, p. 36, tradução nossa)¹⁷¹.

Inicialmente, realizamos a exploração exaustiva das entrevistas e do material registrado no diário de campo, por meio de uma análise semântica com vistas a observar e acompanhar a prática docente em sua processualidade dinâmica. Pôde-se, desse modo, identificar “as relações que se estabeleceram no uso dos signos e instrumentos psicológicos, revelando, nas ações e falas, aspectos que caracterizavam os processos psíquicos superiores” (TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017, p. 40).

Em seguida, realizamos a análise do fenômeno de interesse, ou seja, as emoções expressas por meio das práticas docentes. Nesse sentido, buscamos elementos que revelassem como as emoções foram mobilizadas, expressas e transformadas no decorrer da atividade da docência. De acordo com os pressupostos vigotskianos, visamos superar a mera descrição, que se atém à exterioridade dos fenômenos, com vistas à explicação dos dados, que “penetra no interior deles, na sua dinâmica e gênese histórica ou essência” (PINO, 2005, p. 179).

¹⁷¹ No original: “[...] instead of striving to copy reality, should actively and consciously create conditions (by necessity, artificial) that permit to construct and generate the objects of investigation in the processes of studying and changing them” (STETSENKO, 2016, p. 36).

Por fim, a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e tecendo interlocuções entre Lev S. Vigotski, Yves Clot e Michel de Certeau, buscamos compreender as relações entre as emoções e as práticas docentes inclusivas, apreendendo seu movimento dinâmico e sua íntima relação com os aspectos culturais e históricos que o constituem dialeticamente.

Com esse intuito, norteamos a construção da análise microgenética a partir de tópicos que permitissem identificar como os conceitos teóricos que fundamentam esta tese foram revelados nas interações com as professoras participantes da pesquisa, por meio das entrevistas e da observação do campo. Assim, delineamos a análise a partir dos **objetivos específicos** elencados para a **investigação empírica**, a saber:

- Identificar emoções das participantes da pesquisa frente à inclusão escolar;
- Discutir relações entre as emoções e práticas docentes inclusivas das participantes da pesquisa;
- Possibilitar aos participantes da pesquisa a transformação do trabalho docente por meio da tomada de consciência das próprias emoções.

Desse modo, em nossa análise microgenética cada um dos objetivos específicos foi estabelecido como um tópico de análise, a partir da qual descrevemos os achados empíricos e buscamos explicá-los sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, construindo interlocuções entre Vigotski, Clot e Certeau, como apresentamos a seguir.

9 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A própria entrevista não consiste em extrair do sujeito suas vivências. A questão é radicalmente distinta em princípio. A pessoa submetida à prova não é a testemunha que declara sobre um crime que presenciou (seu antigo papel), mas é o próprio criminoso e, o que é mais importante, no momento do crime. (VIGOTSKI, 2013, p. 11, tradução nossa)¹⁷².

Neste capítulo apresentamos os resultados de nossa pesquisa, cujo objetivo principal foi compreender o processo de desenvolvimento das emoções e sua transformação nas práticas docentes inclusivas.

Estruturamos a apresentação dos dados, sua análise e discussão em tópicos. Os três primeiros caracterizam o campo de pesquisa e as participantes, delineando o cenário inclusivo do município de Pinhais (PR). Na sequência apresentamos a análise microgenética dos dados, organizados conforme os três objetivos específicos empíricos desta tese (identificação das emoções; relações entre emoções e práticas; e promoção de possibilidades de transformação das práticas docentes). Incluímos também um subtópico que contempla, para além dos objetivos inicialmente estabelecidos, outras questões que emergiram durante a realização da pesquisa (relações entre teorias da aprendizagem e a motivação do estudante PAEE).

9.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

As professoras participantes da pesquisa manifestaram grande preocupação quanto ao sigilo de suas identidades, alertando que a divulgação de detalhes acerca da instituição poderia propiciar sua identificação, dado o baixo número de escolas do município. Desse modo, optamos por apresentar apenas uma caracterização geral do município e da rede municipal de ensino, sem especificar quaisquer detalhes acerca da instituição participante da pesquisa e de sua comunidade.

¹⁷² No original: “El mismo interrogatorio no consiste en tirarle de la lengua al sujeto sobre sus vivencias. La cuestión es radicalmente distinta de principio. La persona sometida a prueba no es ya el testigo que declara sobre un crimen que presenció (su antiguo papel), sino que es el propio criminal, y, lo que es más importante, en el momento del crimen” (VIGOTSKI, 2013, p. 11).

Pinhais é um município da Região Metropolitana de Curitiba, com população atual estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em cerca de 134 mil pessoas (BRASIL, 2021a).

FIGURA 7 – MAPA DO MUNICÍPIO DE PINHAIS (PR)



FONTE: Paraná (2018, não paginado).

Embora seja o menor município paranaense em extensão territorial, é um dos 14 municípios mais populosos do estado e contabiliza a 11ª maior arrecadação dentre as cidades paranaenses (PARANÁ, 2018). Com rendimento mensal médio de 2,5 salários mínimos por trabalhador formal, o município de Pinhais apresenta 93.8% de domicílios com saneamento adequado, 51.8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 21.3% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio) (BRASIL, 2021a). Para atender a essa população, o município dispõe de uma ampla estrutura educacional que perpassa todos os níveis de ensino,

[...] atendendo mais de 20 mil estudantes, contemplando os ensinos fundamental e médio. Dentre os estabelecimentos de ensino de Pinhais, merecem destaque a Escola Municipal Antonio Andrade (maior estabelecimento municipal), o Colégio Arnaldo Faivro Busato (maior estabelecimento Estadual), a Escola Maria Chalcoski (mais antiga escola, em atividade, de Pinhais) e a Escola Mathias Jacomel (mais antiga estadual). (PINHAIS, 2022a, não paginado).

Pinhais atingiu a melhor posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da Região Metropolitana de Curitiba no ano de 2019, com o índice de

6,7 (BRASIL, 2021a) e conta com projetos como a Educação Integral em Tempo Ampliado, a Central de Vagas, o Espaço *Maker* e a Formação Continuada dos Profissionais da Educação (PINHAIS, 2022c). Atualmente, Pinhais conta com 43 unidades de ensino municipais, dispostos em 22 escolas e 21 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), atendendo a cerca de 14 mil estudantes (PINHAIS, 2022c). O município dispõe ainda de uma escola na modalidade de Educação Especial e um Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais (PERON, 2021).

Desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), o município de Pinhais vem se reestruturando para atender aos estudantes público-alvo da educação especial. O atendimento foi organizado a partir da Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (GESPI), subdividido em três seções:

- Seção de Avaliação e Acompanhamento Psicológico e Educacional (SEAPE);
- Seção de Apoio à Inclusão Educacional (SEAIN); e
- Seção de Apoio às Deficiências Sensoriais (SEADS) (PINHAIS, 2021c).

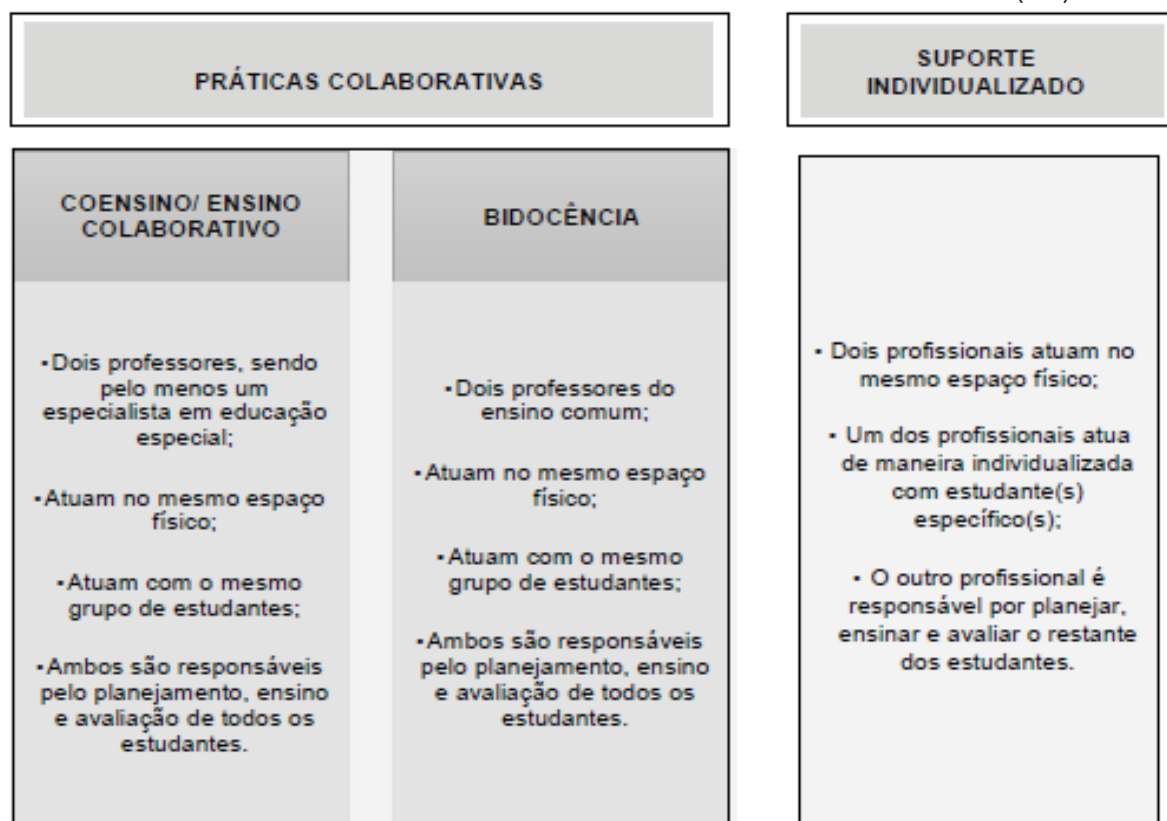
A Educação Especial é ofertada por meio de uma escola de educação básica na modalidade de educação especial, que atende estudantes com deficiências graves, severas ou profundas, e do Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais (CADS) Hellen Keller (PERON, 2021). Cabe ainda destacar que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) são mantidas pela “política de governo do município uma vez que tais alunos não foram contemplados na PNEEPEI” (ROCHA, 2018, p. 12). Sob esse entendimento, o município organiza o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial: enquanto o Atendimento Educacional Especializado é dirigido aos “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, não paginado), as Salas de Recursos Multifuncionais atendem “educandos com dislexia, TDAH¹⁷³ ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da

¹⁷³ Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem” (BRASIL, 2021c, não paginado).

Segundo Peron (2021), a implementação da inclusão escolar em Pinhais privilegia a adoção de práticas docentes colaborativas em sala de aula nos modelos de coensino, bidocência e suporte individualizado, conforme ilustra a FIGURA 8.

FIGURA 8 – SUPORTE À INCLUSÃO ESCOLAR ADOTADO EM PINHAIS (PR)



FONTE: Peron (2021, p. 26).

No ano de 2020 Pinhais atendeu 346 estudantes público-alvo da educação especial, dentre os quais 287 frequentavam Salas de Recursos Multifuncionais e 188 possuíam liberação para o atendimento por meio de suporte especializado. O município contava ainda com 231 profissionais de apoio, compostos por 188 estagiários de apoio à inclusão, 6 cuidadores da educação especial, 5 intérpretes de libras e 32 professores colaboradores (PROCs). O ensino colaborativo, implementado em 2017, contava com 32 turmas em 14 escolas (PERON, 2021).

É importante compreender as emoções no contexto cultural vivenciado pelas professoras participantes da pesquisa (WERTSCH, 1998), considerando seu desenvolvimento histórico (VIGOTSKI, 2017a). Faz-se, portanto, fundamental, ainda

que em linhas gerais, situar o contexto educacional atual, profundamente impactado pelo cenário pandêmico.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de covid-19 (OPAS/OMS, 2022). No município de Pinhais, as aulas presenciais foram suspensas em 17 de março de 2020 pelo Decreto 250/2020 (PINHAIS, 2020). A retomada gradual foi autorizada somente quase um ano depois, pelo Decreto 056/2021 (PINHAIS, 2021b) a partir de janeiro de 2021; entretanto, efetivamente, esse retorno só ocorreu em 26 de julho de 2021 (PINHAIS, 2021a). Cabe frisar que, conforme a Portaria 007/2021, a possibilidade de retomada das atividades presenciais não interrompeu a realização das atividades no formato remoto (PINHAIS, 2021d). Desse modo, foi adotado o “sistema híbrido (presencial/remoto), composto por atividades presenciais realizadas nas instituições educacionais e atividades não presenciais de maneira simultânea/remota e/ou complementar” (PINHAIS, 2021d, p. 4). Em relação especificamente aos estudantes PAEE, o documento explicita que “os educandos que necessitem de atendimento educacional especializado poderão retornar, a critério das famílias, sendo necessário garantir o atendimento sem prejuízo da qualidade da educação” (PINHAIS, 2021d, p. 5).

A situação de pandemia afetou, diretamente ou indiretamente, a população mundial. Galindo (2020) ilustra a realidade vivenciada por tantas pessoas em todo o planeta:

Eu tenho coronavírus, porque embora pareça que a doença ainda não entrou no meu corpo, os entes queridos têm; porque o coronavírus está passando por cidades que passei nas últimas semanas; porque o coronavírus mudou absolutamente tudo com um estalar de dedos, como se fosse um milagre, uma catástrofe, uma tragédia sem esperança. Onde você pisa, onde você chega, ele já chegou antes e nada pode ser pensado ou feito hoje sem o coronavírus no meio. Parece que não só eu tenho coronavírus, mas todos nós temos [...]; todas as instituições, todos os países, todos os bairros e todas as atividades. (GALINDO, 2020, p. 119-120, tradução nossa)¹⁷⁴.

¹⁷⁴ No original: “*Tengo coronavirus, porque aunque parece ser que la enfermedad aún no ha entrado por mi cuerpo, gente amada la tiene; porque el coronavirus está atravesando ciudades por las que he pasado en las últimas semanas; porque el coronavirus ha cambiado con un trinar de dedos como si de un milagro, una catástrofe, una tragedia sin remedio se tratara, absolutamente todo. Donde pises está, donde llegas ha llegado antes y nada se puede hoy pensar, ni hacer, sin el coronavirus entre medio. Parece ser que no solo yo tengo coronavirus, sino que lo tenemos todos [...]; todas las instituciones, todos los países, todos los barrios y todas las actividades*” (GALINDO, 2020, p. 119-120).

No campo da educação, os impactos da pandemia de covid-19 foram significativos, expondo ainda mais as desigualdades econômicas e sociais da sociedade brasileira (BERNARDES; BARBOSA; LOPES, 2021). Quanto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, “dentre as ‘lições’ da pandemia, é possível dizer que essa população já vivia, de certo modo, um contexto de isolamento social, decorrente de inúmeras circunstâncias de exclusão explícitas ou não” (PESTANA; KASSAR, 2021, p. 34).

A retomada do ensino na modalidade presencial ocorreu no início de 2022, em cumprimento ao disposto na Resolução CNE/CP 02/2021 (BRASIL, 2021b); conforme a nota de esclarecimento expedida pelo Ministério da Educação em 27 de janeiro de 2022, o Conselho Nacional de Educação considerou “a necessidade premente de retorno à presencialidade das atividades de aprendizado em todos os níveis, etapas ou modalidades de ensino” (BRASIL, 2022, p. 2).

Frente à determinação legal de retorno às atividades presenciais e “considerando o impacto negativo da pandemia sobre a aprendizagem dos educandos/as de todas as etapas de ensino, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (PINHAIS, 2022b, p. 1), o Município de Pinhais instituiu recentemente o Programa Mobilização – Reforço Escolar para Recomposição das Aprendizagens, com vistas a estabelecer “percursos de escolarização mais equânimes e garantir o direito à aprendizagem” (PINHAIS, 2022b, p. 1). O Programa prevê a realização de avaliações diagnósticas pelos professores regentes para a identificação de estudantes com defasagem de aprendizagem, aos quais será ofertado reforço escolar no contraturno¹⁷⁵.

Entretanto cabe ressaltar que, para além das profundas e indeléveis marcas da pandemia, o cenário educacional brasileiro já se encontrava impactado por uma “crise política, sanitária e educacional vivida atualmente no Brasil, intensificada diante das crises ideológicas no âmbito do executivo federal” (XIMENES; ANDRADE; SILVA, 2021, p. 198). Como denuncia Smolka (2021, p. 18), “vivenciamos um estado de crise já muito antes do início da pandemia. Crises ambientais, econômicas, institucionais, crise de valores, crise global... parecem se tornar mais complexas sob as restrições e imposições sanitárias da covid-19”.

¹⁷⁵ O Decreto estipula a realização de “atendimento semanal de reforço escolar em grupos de 8 (oito) a 10 (dez) crianças, com duração de 1 (uma) a 2 (duas) horas cada atendimento, de segunda a sexta-feira ou aos sábados” (PINHAIS, 2022b, p. 2).

É importante contextualizar como o município organizou as atividades educacionais durante o período da pandemia da covid-19,

[...] tendo sido adotado em Pinhais/PR, regime de teletrabalho aos professores e o direcionamento de blocos de atividades pedagógicas não-presenciais aos estudantes, entregues às famílias mensalmente. Nesse período, o trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial ocorreu por meio de parcerias estabelecidas entre os professores do ensino regular e os professores da Educação Especial, que atendiam nas Salas de Recursos Multifuncionais, com o suporte dos pedagogos das unidades de ensino e dos profissionais que compõem a Seção de Apoio à Inclusão. As parcerias foram possíveis pela utilização de recursos de tecnologias educacionais Google Apps for Education, que haviam sido implementados ainda no ano de 2019. Com esse recurso, possibilitou-se a utilização ilimitada do Google Drive para armazenamento e compartilhamento de materiais didáticos, realização de vídeochamadas, chats para comunicação, gravação de aulas, dentre outras possibilidades. (PERON, 2021, p. 60).

A adoção de estratégias alternativas ao ensino presencial, com o uso de recursos digitais e, no caso específico de Pinhais, o envio dos Blocos de Atividades Pedagógicas, permite questionar: “que tipo de educação é possível por meio digital? Como favorecer processos de socialização, de trocas, de compartilhamento, de construção de mundos comuns?” (MATIOLI; WALTER, 2021, p. 743). Nesse sentido, faz-se necessário que os sistemas educacionais visem “garantir uma educação de qualidade que seja promotora do desenvolvimento humano, independentemente das tecnologias utilizadas para que o ensino seja objetivado, de modo presencial ou remoto” (BERNARDES; BARBOSA; LOPES, 2021, p. 227).

A despeito das dificuldades na criação, no desenvolvimento e na manutenção de estratégias e dispositivos que possibilitem a efetivação da inclusão escolar em Pinhais, especialmente no período da pandemia da covid-19, a atual gestora da Educação Especial do município pondera:

[...] mesmo com tantos investimentos, ainda existem muitos desafios neste processo de construção de um sistema educacional que possa atender à todos sem discriminação e que proporcione melhores resultados diante da aprendizagem dos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Qualificar os profissionais para as diferentes demandas que o processo inclusivo resulta torna-se um dos principais desafios para a rede municipal de ensino. (ROCHA, 2018, p. 14).

Consideramos que um dos desafios que se apresenta nesse contexto diz respeito à forma como o drama da covid-19 afeta a constituição do psiquismo

humano (BERNARDES; BARBOSA; LOPES, 2021). Sob a concepção vigotskiana da unicidade das funções psicológicas superiores, urge considerar as vivências do período da pandemia como “situações sociais de desenvolvimento que nos afetam nas esferas da cognição e da afetividade, assim como no modo como realizamos as atividades de forma consciente, a partir das necessidades emergenciais no campo da socialidade” (BERNARDES; BARBOSA; LOPES, 2021, p. 234-235).

Desse modo, nesse cenário (pós) pandêmico, frente às demandas educacionais e incertezas de ordem não apenas sanitária, mas também econômica, política e social vivenciadas no Brasil – e, localmente, no município de Pinhais –, realizamos a produção dos dados desta pesquisa.

9.2 INSERÇÃO NO CAMPO: A PRODUÇÃO DOS DADOS

Com a retomada das aulas presenciais após o período de ensino remoto imposto pela pandemia da covid-19, os dados foram produzidos durante os meses de fevereiro a abril de 2022. A instituição de ensino foi selecionada aleatoriamente, a partir de uma lista de escolas com turmas inclusivas disponibilizada pela GESPI à pesquisadora. Após contato telefônico, agendamos nossa presença na escola e apresentamos a pesquisa à direção e equipe pedagógica, que nos receberam com atenção e disponibilidade e intermediaram o acesso às professoras. O convite foi efetivado às participantes por meio de conversa informal na sala dos professores e da disponibilização de um folheto explicativo (APÊNDICE D).

Embora nossa proposta inicial incluísse três professoras, no decorrer da pesquisa constatamos o grande volume de dados para análise; assim, considerando que a análise microgenética é um processo detalhado e minucioso que envolve a descrição dos fenômenos e sua explicação à luz da fundamentação teórica escolhida, optamos pela participação apenas de duas professoras.

Foram realizadas 12 visitas à escola, perfazendo um total de 40 horas de coleta de dados que incluem entrevistas e conversas informais com profissionais da escola e observações registradas em um diário de campo.

Ressaltamos a receptividade e a ampla aceitação de nossa pesquisa por parte da escola, desde o contato telefônico inicial. A abertura das profissionais em compartilhar suas vivências expressa em diversos momentos ao longo de nossa inserção no campo expandiu nossa compreensão acerca da realidade escolar,

propiciando uma compreensão mais contextualizada das emoções e das práticas docentes no momento da pesquisa. Tivemos a oportunidade de conversar com diversas professoras da escola, bem como com a professora de AEE/pedagoga e diretora. Fomos convidadas pela professora Kalinka a acompanhar atividades específicas em sala de aula, o que estendeu nossa presença para além das datas inicialmente previstas. Participamos também do desenvolvimento de várias atividades relacionadas à inclusão escolar, como os trabalhos desenvolvidos coletivamente na escola em alusão ao Dia Internacional da Síndrome de Down (22 de março) e ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo (02 de abril). Mesmo que não possamos identificar a escola, reiteramos nossa gratidão pelo acolhimento gentil e caloroso que recebemos.

9.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa as professoras¹⁷⁶ Mariana e Kalinka¹⁷⁷. Após aceitarem o convite, ambas foram esclarecidas quanto aos objetivos e procedimentos de pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) e o Termo de Solicitação de Uso de Imagem e Som de Voz para Pesquisa (ANEXO B).

Mariana é professora regente de uma turma do 4º ano, com 34 estudantes. Tem 39 anos, é separada e tem duas filhas. Atualmente reside com a filha mais nova, de 8 anos. Formou-se em Pedagogia em uma universidade pública em 2015 e possui especialização em Educação Especial. Atua como docente há 15 anos, sendo 2 anos no SISMEN (Sistema Municipal de Ensino de Pinhais). No período da manhã é docente em outro município da Região Metropolitana de Curitiba, onde atua como regente PAEE em uma turma do 4º ano. Não apresenta nenhuma necessidade educacional específica e tampouco tem contato pessoal direto com pessoas com NEEs. Declara ter experiência tanto com a Educação Especial (devido à especialização que possui) como com a inclusão escolar (atua como professora junto a estudantes PAEE há 3 anos).

¹⁷⁶ Nomes fictícios escolhidos pelas próprias participantes.

¹⁷⁷ Kalinka é o diminutivo de Kalina, fruta conhecida como viburno vermelho (*viburnum opulus*). A kalinka é um dos símbolos nacionais da Rússia (VIBURNUM OPULUS, 2022, não paginado).

Kalinka é professora regente de uma turma do 5º ano com 29 estudantes. Tem 52 anos, é divorciada, tem dois filhos e reside sozinha. Formou-se em Pedagogia em uma universidade pública em 1997 e possui especialização em Educação Ambiental. Em nível médio, é formada no Magistério e em Secretariado. Atua como docente há 27 anos, sendo 10 anos no SISMEN, e também como pedagoga na rede estadual de ensino nos períodos da manhã e da noite. Não apresenta nenhuma necessidade educacional específica, mas tem um parente próximo com deficiência intelectual leve. Embora não relate atividades profissionais com a Educação Especial, tem experiência com a inclusão escolar desde o início de sua carreira como docente.

O QUADRO 4 sintetiza as informações coletadas por meio da entrevista estruturada realizada com as professoras Mariana e Kalinka.

QUADRO 4 – DADOS DA ENTREVISTA ESTRUTURADA COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

	Professora Kalinka	Professora Mariana
Idade	52 anos	39 anos
Estado civil	Divorciada	Separada
Com quem reside	Sozinha	Filha – 8 anos
Graduação	Pedagogia (universidade pública) – 1997	Pedagogia (universidade pública) – 2015
Tempo total de docência	27 anos	15 anos
Tempo de docência no SISMEN	10 anos	2 anos
Regime de trabalho	Integral (60 horas semanais) – manhã, tarde e noite	Integral (40 horas semanais) – manhã e tarde
Número de estudantes na turma	5º ano do Ensino Fundamental 29 estudantes	4º ano do Ensino Fundamental 34 estudantes
NEEs	Não apresenta; parente próximo com deficiência intelectual leve	Não apresenta; não tem nenhum contato pessoal
Experiência com Educação Especial	Não possui	Especialização em Educação Especial
Experiência com inclusão escolar	Desde o início da carreira	Há 3 anos

FONTE: A autora (2022).

Mariana e Kalinka são professoras de turmas inclusivas. As turmas de ambas as professoras incluem estudantes PAEE com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificados nesta tese como **E1** (4º ano, professora Mariana) e **E2** (5º ano, professora Kalinka). A descrição dos estudantes foi intencionalmente omitida para preservar o sigilo de suas identidades.

Em sequência à entrevista estruturada por meio da qual delineamos o perfil pessoal e profissional das participantes da pesquisa (QUADRO 4), realizamos uma entrevista semiestruturada com vistas a complementar e aprofundar a compreensão dos dados. As entrevistas com as professoras Mariana e Kalinka foram realizadas na sala dos professores.

9.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE MICROGENÉTICA

Apresentamos, a seguir, a análise microgenética dos dados produzidos nesta pesquisa por meio das entrevistas realizadas e também das observações registradas em diário de campo. Conforme definimos anteriormente, a análise microgenética propõe uma investigação profunda que revele tanto a origem social como as transformações do fenômeno (GÓES, 2000); envolve o estudo minucioso de segmentos interativos de curta duração, visando compreender “a transformação nas ações dos sujeitos e a passagem do funcionamento intersubjetivo para o intrasubjetivo” (p. 15). Trata-se de uma abordagem densa que permite compreender o fenômeno como um todo, considerando, para além da superficialidade, suas profundas conexões com o contexto histórico e sociocultural no qual se manifestam.

Após realizar a ampla observação dos fenômenos por meio da leitura exaustiva dos registros das entrevistas e do diário de campo, realizamos a reflexão aprofundada sobre os dados. Na sequência, para compreendê-los sob o referencial teórico-conceitual da Psicologia Histórico-Cultural, estabelecendo interlocuções entre Lev S. Vigotski, Yves Clot e Michel de Certeau, organizamos a análise a partir dos três objetivos específicos empíricos delineados nesta tese; para além dos objetivos empíricos, foi incluído também um quarto tópico de análise, que contempla outras questões que emergiram durante a realização da pesquisa.

Com vistas a facilitar a compreensão do leitor, utilizamos a sigla EA para as entrevistas de autoconfrontação e ES para as entrevistas semiestruturadas.

9.4.1 Identificação das emoções das participantes da pesquisa frente à inclusão escolar

O primeiro tópico de análise se refere ao objetivo específico de identificar as emoções das participantes quanto à inclusão escolar. Frisamos que as participantes foram lembradas no início das entrevistas acerca do objetivo central da pesquisa: compreender o processo de desenvolvimento das emoções e sua transformação nas práticas docentes inclusivas.

As emoções expressas pelas participantes foram elencadas em três categorias: emoções atribuídas ao estudante PAEE, emoções docentes e adoecimento docente.

9.4.1.1 Emoções atribuídas ao estudante PAEE

Durante a entrevista de autoconfrontação, Kalinka se referiu diversas vezes às emoções de E2, expressando sua relação interpessoal com ele e manifestando a preocupação de que o estudante se sentisse pertencente ao grupo:

Eu **tenho uma relação muito gostosa** com o E2, que **é muito afetivo**. Ele é afetivo. (Kalinka, EA)

Mas **para ele** também, sabe, Paula, **não se sentir** assim tão fora do grupo. (Kalinka, EA)

Por mais que ele não consiga entender como os outros, mas fique se sentindo parte daquele grupo. [...] Também tem que ter um momento, assim, **que ele se sinta** pertencente àquele momento. (Kalinka, EA)

E **ele se sentir**, assim, pertencente ao grupo... “ah, eu sou só aquele que faz atividade diferente dos outros, eu sou sempre o diferente”; eu quero quebrar um pouquinho isso. Pra ele também se sentir... (Kalinka, EA)

Mariana também faz menção às emoções de E1, enfatizando o bom relacionamento que o estudante mantém com as docentes:

A gente **tem um vínculo bom**. Ele gosta de mim, tanto como ele gosta da [PROC] também. (Mariana, EA)

Destaca-se, no relato das professoras, a questão dos vínculos estabelecidos entre docentes e estudantes. Esse dado concorda com os achados de nossa

metassíntese, na qual identificamos a presença de emoções relacionadas às necessidades educacionais específicas dos estudantes, à aprendizagem e à relação professor-aluno com os estudantes PAEE (FARIA; CAMARGO, 2022). As afirmações de Kalinka e Mariana corroboram também os achados de Souza, Petroni e Andrada (2013), que relatam que “os professores conferem um destaque ao estabelecimento de vínculo e às construções afetivas dentro da escola” (p. 533). Os vínculos gerados e mantidos no ambiente escolar permitem compreender que “o trabalho no ensino se baseia principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com os outros colegas, de modo que as experiências emocionais são permanentes” (SOARES, 2007, p. 9).

Quanto às relações interpessoais na escola, é importante destacar que “só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente organizam o seu próprio viver” (ZANELLA, 2004, p. 127). Nesse sentido, a referência às emoções dos estudantes quando indagadas acerca das próprias emoções evidencia como a interação social afeta o desenvolvimento individual das docentes, revelando a transformação qualitativa de processos interpessoais em vivências pessoalmente significativas (VIGOTSKI, 2017a). Expressa, também, que a atividade docente se constitui e realiza somente nas situações concretas e reais de trabalho com o outro, por meio de suas relações sociais (CLOT, 2007a, 2010b).

É nesse contexto concreto e histórico, nas relações cotidianas da escola, que a ação docente se desenvolve (CERTEAU, 2013), amalgamando emoções vivenciadas não apenas individualmente, mas pelo grupo em sala de aula como um todo, configurando novos sentidos e gerando novas vivências significativas para cada um de seus agentes. O espaço escolar é formado objetiva e subjetivamente, por meio de uma estrutura sócio-cultural-histórica que revela a realidade psicológica implícita e explícita (TANZI NETO, 2020) e as características socioculturais de professores e estudantes, configurando uma constituição particular do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, as relações e vínculos relatados pelas professoras geram novas configurações subjetivas, que afetam e transformam qualitativamente o modo como a atividade docente se desenvolve; nota-se, assim, que “os desempenhos e relacionamentos individuais ocorrem dentro de uma complexa rede de múltiplas relações sociais dos indivíduos, que incorporam produções subjetivas sociais

organizadas em outros níveis de funcionamento social” (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 221, tradução nossa)¹⁷⁸.

9.4.1.2 Emoções docentes

Como afirmam Schutz et al. (2007), a sala de aula é um lugar emocional. Neste tópico, analisamos as emoções relatadas pelas professoras participantes da pesquisa. O QUADRO 5 sumaria as emoções relatadas na entrevista semiestruturada (ES) e na entrevista de autoconfrontação (EA). Sem qualquer intenção de valoração, a apresentação das emoções segue a ordem alfabética.

Ressaltamos que o critério utilizado para a classificação como uma emoção foi o relato de cada participante. Independentemente da definição conceitual de emoção indicada pela literatura, foram incluídas no QUADRO 5 todas as menções de Kalinka e Mariana às suas emoções e à forma como se sentiam.

QUADRO 5 – EMOÇÕES RELATADAS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

(início)

Emoção	Descrição
Amor, gostar	Mas quem ama o Magistério não abandona o barco. (Kalinka, ES) Lógico que a gente não vai deixar o conteúdo pro lado e vamos só ficar “ah, meus amores”. Mas eu gosto de chamar “meus amores”, “meus queridos”, meus não sei o quê... (Kalinka, EA)
Angústia	Então é um sentimento de angústia que dá, de você saber que aquela criança poderia ter uma abordagem para ter uma chance melhor na sua caminhada acadêmica e você não consegue, não porque você não quer, porque você é preguiçosa, porque você já está cansada... tudo isso a gente está: cansado, estressado, coisa e tal... (Kalinka, ES) Eu acho que é isso, a angústia de não poder dar conta; você quer fazer, quer... (Kalinka, ES) Dá um sentimento de... [pausa] ah, dá uma angústia , né? Uma angústia, um sentimento de... como eu posso dizer... [pausa] desafiador, né? (Mariana, EA)

¹⁷⁸ No original: “All the individual performances and relationships occur within a complex network of multiple social relationships of the individuals which embody social subjective productions organised at other levels of social functioning [...]” (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 221).

(conclusão)

Emoção	Descrição
Desamparo, aflição, impotência	<p>Eu me sinto desamparada. Não pela escola, não é aqui, pela nossa diretora, nem pela nossa pedagoga, nem pelas colegas, não. Eu me sinto desamparada pelo próprio Estado. [pausa] O Estado não garante, ainda, políticas públicas realmente inclusivas. [...] A gente, que está há anos calejada na educação, se vê aflita, né, pra conseguir atender da melhor forma possível esses nossos alunos. Então, eu me sinto às vezes amarrada. É assim que eu me sinto. (Kalinka, EA)</p> <p>Mas no cognitivo, na questão acadêmica, mesmo, está complicado. E eu me sinto realmente de mãos amarradas. (Kalinka, ES)</p>
Esperança	<p>Eu sinto que eu estou... eu tenho uma luzinha no final do túnel, mas que ainda está muito aquém de eu conseguir alguma coisa. Ainda estou: “vamos lá, isso aqui tem que melhorar muito”. (Kalinka, EA)</p>
Frustração	<p>Eu pensei naquele material; esse material não apareceu, já me deu uma frustração. (Kalinka, EA)</p>
Incapacidade Insegurança	<p>Eu me sinto assim... é... às vezes... incapaz... às vezes. (Mariana, ES)</p> <p>E... [pausa] incapacidade. Mas não é que... eu sou capaz, sabe? Mas dá a impressão de que eu não consigo atingir meus objetivos em sala [pausa]. (Mariana, EA)</p> <p>Eu me sinto assim... como que eu posso te dizer... meio insegura em relação às atividades, né, que a gente tem que dar pra ele. Insegura no sentido assim [pausa], de não conseguir dar atenção pra ele. Porque ele necessita de uma atenção maior. Daí como tem bastante aluno em sala, então tem que dar atenção pra todos. (Mariana, EA)</p>
Incompletude	<p>Sabe quando você sente assim, que... falta ainda [...]. (Kalinka, EA)</p> <p>Ah, dá um sentimento assim de... de que eu posso melhorar, de que eu posso ampliar, de que eu posso incluir mais e administrar melhor, otimizar melhor esse tempo. (Kalinka, EA)</p> <p>Então aí, o que é que a gente sente? Sente a necessidade, assim, de ter um entendimento maior de como é que a gente pode abordar... (Kalinka, EA)</p>
Sentir-se mal	<p>[Pesquisadora] E como é que você se sente com isso? [Kalinka] Horrível! Péssima. Horrível. Porque você, é aquilo que eu te falei, você quer fazer melhor, você quer atender melhor, e você não [consegue]... (Kalinka, ES)</p>
Tristeza	<p>Eu fiquei triste, né, que ele não quis fazer. Mas aí tem que ter paciência. (Mariana, EA)</p>

FONTE: A autora (2022).

As emoções relacionadas ao **amor** ao Magistério e aos estudantes revelam a relação afetiva que permeia a interação social, o processo de ensino e o trabalho docente como um todo (NEVES; SILVA, 2006). A expressão de Kalinka do amor à docência é corroborada pelo estudo de Soares (2007), que em pesquisa junto a mais de 3.500 docentes brasileiros concluiu que “atualmente, um dos motivos fundamentais pelo qual continuam sendo professores e não pensaram em mudar de profissão, continua sendo para mais da metade do professorado, o gosto pelo ensino” (SOARES, 2007, p. 67).

As emoções de **angústia**, **desamparo**, **aflição** e **impotência** foram expressas por ambas as participantes, reiterando os achados de estudos similares (BARBOSA; SOUZA, 2010; FARIA; CAMARGO, 2018a; NEVES; SILVA, 2006; SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013). Sob a perspectiva histórico-cultural, tais emoções devem ser compreendidas em seu contexto social e histórico; “ou seja, buscar na relação entre o particular e o social, entre o subjetivo e o objetivo, explicações para os processos de saúde e doença” (URT et al., 2020, p. 276). Assim, enfatiza-se o aspecto cultural das emoções:

[...] A subjetividade não é um fenômeno intrapsíquico, mas uma característica qualitativa de todo processo humano, realidade e sistema. A subjetividade é tão simultaneamente intrínseca ao funcionamento social quanto aos processos singulares individuais. Subjetividade é um nível psicológico distinto da existência cultural dos seres humanos. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 182, tradução nossa)¹⁷⁹.

A **esperança** foi relatada por Kalinka como a expressão de uma emoção (“sinto que [...] eu tenho uma luzinha no final do túnel”). Corroborando os achados de Souza, Petroni e Andrada (2013), tal expressão revela que “haveria nos professores um sentimento de esperança em relação à mudança do cenário em que atuam” (p. 533).

Outra emoção expressa por Kalinka foi a **frustração**. Corroborando os achados de nossa metassíntese, que indicou a presença da frustração tanto em relação à proposta da inclusão escolar como quanto aos estudantes PAEE (FARIA; CAMARGO, 2022), bem como os achados de outros estudos acerca da temática

¹⁷⁹ No original: “[...] *subjectivity is not an intra-psychical phenomenon, but a qualitative characteristic of every human process, reality and system. Subjectivity is as simultaneously intrinsic to social functioning as to individual singular processes. Subjectivity is a distinctive psychological level of the cultural existence of humans*” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 182).

(BARBOSA; SOUZA, 2010; FARIA; CAMARGO, 2018a; NEVES; SILVA, 2006; SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013; URT et al., 2020), a frustração surge como resposta à dissonância entre o que os docentes gostariam de realizar e aquilo que efetivamente pode ser feito na realidade educacional inclusiva.

Notamos que aquilo que desejam, necessitam, sonham e acham justo para si, para os alunos e para a educação soa um pouco utópico para a realidade brasileira com seus trâmites administrativos e políticos e para os déficits sociais e econômicos. Os professores estão conscientes de que há uma grande lacuna entre o que deveria ser feito e o que pode ser feito. Isso desperta, em todos os sujeitos, o sentimento de frustração, seja na forma de revolta, vitimização, solidão, desejo e esperança ou de necessidades (frustradas) de reconhecimento, vinculação ou, mesmo, aceitação. (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013, p. 535).

Como ressaltam Souza, Petroni e Andrada (2013), a frustração está relacionada a outras emoções expressas pelas participantes, tais como **incapacidade e insegurança**, que revelam, sob a compreensão histórico-cultural, “o esvaziamento do trabalho docente e a perda do sentido no trabalho” (URT et al., 2020, p. 271). Ao se sentirem inseguras quanto à própria atividade de trabalho e incapazes de atingir os objetivos estabelecidos, “a ausência da competência desejável constitui-se em uma fonte de sofrimento psíquico, [...] conformando um quadro de precariedades técnica e social” (NEVES; SILVA, 2006, p. 68).

A emoção de **incompletude** também pode ser relacionada aos mesmos fatores. Assim como toda atividade pressupõe uma necessidade afetiva (VIGOTSKI, 2004c, 2013), a docência implica em relações emocionais com os estudantes, colegas e com o próprio trabalho realizado. De acordo com a concepção histórico-cultural e especificamente os postulados de Leontiev (1960, 1978), o trabalho é considerado uma atividade que deve responder às necessidades do sujeito e dirigir-se ao objeto capaz de satisfazê-las (MACHADO; MACHADO, 2018; URT et al., 2020). Quando o professor não consegue atribuir sentido à sua atividade – ou quando o sentido que a ela atribui não pode ser efetivamente mantido em sua realidade concreta –, seu trabalho se torna esvaziado (ou “incompleto”) e seu poder de agir é afetado (CLOT, 2010b): “o trabalho perde seu sentido – quando o perde – [...] quando ele não permite mais a realização das metas vitais e dos valores que o sujeito extrai de todos os domínios da vida em que sua existência está envolvida” (CLOT, 2007a, p. 72-73). A saúde é afetada quando o poder de agir do trabalhador é impedido, anulando a função psicológica do trabalho e gerando sofrimento. O

trabalho pode tornar-se, assim, de recurso para a saúde a uma fonte para a doença (CLOT, 2006, 2007b, 2013).

A vivência da docência inclusiva no cotidiano escolar implica também no **sentir-se mal** (sentir-se “péssima”, “horível”) do professor quanto ao próprio trabalho e ao atendimento às necessidades dos estudantes PAEE. Essa emoção está diretamente relacionada às emoções de incapacidade e incompletude expressas por Kalinka (“você quer fazer melhor, você quer atender melhor, e você não [consegue]”). A expressão emocional da participante corrobora os achados de Souza, Petroni e Andrada (2013): “quando o trabalhador motivado se empenha e não vê o retorno de seu trabalho, passa a [...] experimentar uma insatisfação permanente, que acaba por afetar sobremaneira o seu modo de ser e agir” (p. 534).

Os relatos de Mariana e Kalinka revelam a impossibilidade de separar os aspectos afetivo e cognitivo no relacionamento que se estabelece dentro da sala de aula. Corroboram, assim, que

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, já que nenhuma emoção ou sentimento, bem como nenhum ato de pensamento, podem se expressar como conteúdos puros, isentos um do outro. (MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 702).

Seja em relação às emoções dos estudantes PAEE ou se referindo às próprias emoções, o envolvimento emocional na atividade docente é inegável:

Eu não consigo dar aula sem me envolver. Como é que você consegue ficar quatro horas na frente de uma turma e não ter um relacionamento afetivo, emocional? Tem que ter. É natural que tenha. (Kalinka, EA)

Os processos de ensinar e aprender são simultaneamente individuais e sociais (KOZULIN, 2003), o que demanda uma compreensão sociocultural e histórica dos fenômenos que ocorrem em sala de aula. Em outras palavras, “a aprendizagem gera desenvolvimento pela própria importância da interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas” (STOLTZ, 2012, p. 61).

Entretanto, a despeito da valorização das emoções no discurso das professoras, constatou-se a dificuldade das participantes em relatar as próprias emoções, muitas vezes substituindo a expressão do “sentir” pelo “pensar”, “achar” ou “perceber”.

O QUADRO 6 ilustra essa questão, contrapondo as indagações da pesquisadora às respostas das participantes:

QUADRO 6 – QUESTIONAMENTO SOBRE AS EMOÇÕES E RESPOSTAS DAS PARTICIPANTES

Questão da pesquisadora	Resposta da participante
Como é essa situação; olhando agora, como você se sente vendo isso?	Não... acho que dá para melhorar isso. Bem mais... bem mais. Agora como, eu não sei, eu vou ter que procurar. Eu acho que pode ser melhor. (Kalinka, EA)
Como é que você é que você se sente se vendo na atividade?	É que vendo, é diferente . É diferente! [...] Dá pra fazer melhor. Bem melhor! (Kalinka, EA)
Como é que você se sente , vendo o que ele está fazendo agora e o que ele fazia antes?	Ah, eu acho que isso aqui, e até a própria estagiária falou que ele, do ano passado pra cá, o que foi trabalhado lá no passado ele trouxe pra esse ano! (Kalinka, EA)
Sobre o seu trabalho na inclusão, como você se sente , frente a isso?	Várias coisas; na verdade, se eu for te falar, vou ficar aqui a tarde inteira [risos]. Mas assim, o principal, assim, é apoio em relação a psicólogo, a neuro [neurologista]... (Mariana, ES)
E como você se sente frente a esse desenvolvimento diferenciado dele, em relação às outras crianças?	Olha, a gente está acostumada já. Porque sempre tem algum autista na sala, algum com algum laudo, então a gente já está acostumada a conviver com isso.
E como é que você , como professora da sala, se sente , frente a esse tipo de situação?	Ah, é igual eu falei para você, é um trabalho de formiguinha também, sabe? Um trabalho de formiguinha...e eu me vejo , assim, desafiada, sabe? (Mariana, EA)

FONTE: A autora (2022).

A menção a elementos da racionalidade frente a questões relacionadas ao sentir e às próprias emoções revela a primazia do domínio cognitivo (CAMARGO; BULGACOV, 2006; DIAS; CAMARGO, 2019), mostrando que “ainda hoje, o trabalho pedagógico vem sendo tratado como se as decisões docentes em sala de aula envolvessem apenas a dimensão cognitiva do aluno, desconsiderando-se o aspecto afetivo” (OSTI; TASSONI, 2019, p. 207). A dificuldade em referir-se às próprias emoções se revela no uso de expressões e termos relacionados aos domínios cognitivo e perceptivo, tangenciando a questão afetiva; reverbera-se, assim, “o modelo tradicional das escolas brasileiras, que dicotomizam intelecto e afeto, privilegiando a cognição e negligenciando a emoção” (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 13).

Kalinka expressa a preocupação emocional com a inclusão de E2 não apenas em termos de socialização e interação social, mas também com a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo do estudante:

Eu vou falar, acho que pela terceira vez, porque acho que isso **é uma coisa, assim, que pega em mim** [pausa]. Ele tem que se inteirar também do conteúdo que a gente está fazendo. (Kalinka, EA)

Então, eu penso assim: “inlui ele no conteúdo”, porque eu incluindo ele no conteúdo, ele também está sendo incluído com a turma. Eu acho isso muito importante. Só que eu ainda tenho que achar estratégias, né? **Eu estou sentindo isso... sentindo.** (Kalinka, EA)

A escola tem, como função precípua, a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes:

Se a escola é a instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado e se a finalidade da ação docente se concretiza na tarefa de ensinar e ensinar bem, é preciso que o professor selecione tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos, quanto as formas mais adequadas para atingir este objetivo. (MEIRA, 1998, p. 61-62).

O professor seleciona e sistematiza os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para que os estudantes possam apropriar-se efetivamente, incorporando-os às suas formas de produzir e interagir na sociedade. É por meio das práticas culturais e da instrução desenvolvida no contexto da escola que a criança pode desenvolver os conceitos científicos, essenciais ao desenvolvimento de funções psicológicas como a abstração e o pensamento (DAFERMOS, 2018). Nesse sentido, “o principal papel da escolarização é criar contextos sociais (zonas de desenvolvimento proximal) para o domínio e manejo consciente dos usos desses instrumentos culturais” (STOLTZ, 2010, p. 179).

Tendo em vista o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do estudante (FACCI et al., 2017), o professor cria estratégias intencionais de mediação, por meio das quais promove a aquisição do conhecimento e a transformação dos modos de pensar, agir e sentir; “nessa dinâmica, a forma como o aluno significa a ação do professor revela uma atitude afetiva” (TASSONI; LEITE, 2011, p. 83).

Entretanto, cabe também à escola considerar o sujeito que aprende em sua integralidade, enquanto ser sentipensante¹⁸⁰. A esse respeito, Kalinka é enfática sobre a necessidade de que o ensino alcance não apenas o cérebro do estudante, mas suas emoções:

Kalinka: Eu sempre falo assim, **você tem que emocionar o cérebro da criança! Emocionou o cérebro, ele aprende.**

Pesquisadora: E o que é emocionar o cérebro?

Kalinka: Ah, é você trazer o conteúdo de uma forma mágica, que ele sinta aquilo como a coisa mais importante do mundo naquele momento! E ele tem todas as suas... a percepção, a atenção... os **estados superiores da mente** [as funções psicológicas superiores] totalmente no foco. E isso, se você conseguir isso com a turma, seja que nível de ensino for, você ganhou. Porque é por aí que tem que ser. **Você tem que emocionar a criança. Se você não emocionar o cérebro da criança, eles não aprendem.** (Kalinka, EA)

O relato de Kalinka replica o conselho de Vigotski (2004a) aos professores: “sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento” (p. 143). A professora menciona “os estados superiores da mente”, fazendo referência às funções psicológicas superiores. A relação entre a educação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está no centro da concepção vigotskiana; na Psicologia Histórico-Cultural, “a educação é concebida como um caso complexo da gênese e do desenvolvimento mediado das funções psicológicas, ultrapassando o funcionamento do indivíduo dentro de situações já conhecidas, como as da vida cotidiana” (STECH, 2012, p. 38, tradução nossa)¹⁸¹. Nesse sentido, no contexto escolar, Vigotski (2004a) ressalta que o ensino das diferentes disciplinas deve “ir além dos secos esquemas lógicos e tornar-se objeto do trabalho não só do pensamento mas também do sentimento” (p. 144).

É importante lembrar que a emoção é também uma função psicológica superior, que se desenvolve historicamente nas diversas interações do sujeito com seu meio social.

¹⁸⁰ Termo cunhado por Orlando Fals Borda (2009), o sujeito sentipensante é um ser único e integral, combina razão e emoção, corpo e emoção (cf. BORDA, 2009).

¹⁸¹ No original : « *L'éducation est conçue comme un cas complexe de la genèse et du développement médiatisé des fonctions psychologiques, comme dépassement du fonctionnement de l'individu au sein de situation déjà connues, comme celles de la vie quotidienne* » (STECH, 2012, p. 38).

Sob o enfoque da Psicologia Histórico-cultural é possível compreender que a emoção, assim como os demais comportamentos humanos, constitui-se e modifica-se a partir de um processo dialético que ocorre na relação entre o indivíduo e a cultura em que ele está inserido. Constitui-se também como um aspecto histórico, pois está em constante transformação na relação com a coletividade e o acesso e aquisição da produção humana, a qual é transformada e transmitida socialmente. (LEITE; SILVA; TULESKI, 2013, p. 46).

Os processos de ensino e de aprendizagem se constituem e conformam configurações subjetivas que envolvem e impactam, para além da cognição, a dimensão do afeto e das emoções (MADEIRA-COELHO; TACCA, 2019). A ênfase na emoção sobre o processo de aprendizagem revela, conforme a concepção histórico-cultural, que “o ambiente exerce sua influência por meio das experiências emocionais” (STOLTZ, 2010, p. 175).

Ao relatar a necessidade de “emocionar o cérebro”, Kalinka expressa a unicidade entre cognição e afeto presente no processo educacional. Tal como declara Vigotski (2004a), cabe ao professor suscitar a emoção do estudante e relacioná-la ao conteúdo de ensino. A professora revela, assim, uma compreensão consoante a esses pressupostos, segundo os quais “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (VIGOTSKI, 2004a, p. 143).

9.4.1.3 Adoecimento docente

Uma questão enfatizada por ambas as professoras diz respeito às dificuldades na implementação da inclusão escolar, que repercutem em seu adoecimento físico e psicológico:

Tem professor que fica doente por causa da inclusão [bate o dedo indicador na mesa]. E não é porque o professor não dê conta e não seja bom professor. Mentira! Mentira, porque eu conheço professor [bate o dedo indicador na mesa] excelente que foi largado com sete [estudantes PAEE] na sala e “se vire” [pausa]. **E daí a pessoa adoeceu** [pausa]. E a pessoa adoeceu. Então assim, acho que é bem importante, Paula, você levar isso aí... (Kalinka, EA)

E quanto professor adoeceu! Eu, na minha caminhada aí, que não é pequena, não é tão grande como muitas, mas já é significativa, **quantos professores eu vi adoecer!** (Kalinka, EA)

Então, essa situação **afeta a saúde mental da gente**, sabe? [pausa] Daí a gente fica com crise de ansiedade, daí toma remédio, esse tipo de coisa [pausa]. Na verdade, o que acontece é **que as professoras ficam todas doentes**, algumas vezes. Mas a gente tenta fazer o possível, né, pra estar alcançando as dificuldades dos alunos. (Mariana, EA)

As situações relatadas por Kalinka e Mariana atribuem o adoecimento não ao relacionamento com o estudante PAEE ou a situações físicas particulares de cada docente, mas ao contexto em que a inclusão escolar é proposta e efetivada. Nesse sentido, refere-se às “condições em que realizam ou tentam realizar suas ações docentes, as quais envolvem aspectos organizacionais, institucionais, sociais, políticos, identitários, dentre outros” (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 361). Efetivamente, “os professores, longe de estarem abrigados sob seu emprego hoje, estão agora entre os trabalhadores mais afetados em sua saúde” (CLOT, 2015, p. 60, tradução nossa)¹⁸². Cabe ressaltar que, sob a perspectiva histórico-cultural, “o que é essencial, decisivo e determinante não são as causas biológicas; os significados atribuídos no sistema de relações sociais é que são os determinantes do seu sofrimento e exclusão” (CAMARGO, 2006, p. 83).

A questão do adoecimento devido às condições relacionadas à atividade docente no âmbito da inclusão escolar é uma vivência particularmente significativa para Mariana e Kalinka, enfatizada em seus relatos. Ambas as professoras narram experiências pessoais de sofrimento psicológico e físico – Kalinka, com a Síndrome de Burnout; e Mariana, com a Síndrome do Pensamento Acelerado.

Eu já passei por um processo, assim, de **Síndrome de Burnout**, porque... eu me responsabilizo, vou atrás, e parece que tudo que eu faço nunca está de acordo com aquilo... não é que está de acordo... eu não consigo vencer a demanda que eu encontro diariamente. [...] E daí eu chego em casa, repenso: “eu podia ter feito melhor, eu podia ter alargado as minhas estratégias, eu podia ter procurado outras metodologias”, “o que eu faço?”... (Kalinka, ES)

A gente reflete, faz autoavaliação diária, eu faço autoavaliação diária, e daí aí que eu me cobro muito. Daí eu acho que eu desenvolvi essa **Síndrome de Burnout**. (Kalinka, ES)

Eu tive que tratar! E foi com remédio antidepressivo, tomando aquela porcaria daquele **Rivotril** de noite, que depois eu consegui me libertar daquilo... (Kalinka, EA)

¹⁸² No original : « *Et les professeurs, loin d'être aujourd'hui à l'abri de leur fonction, sont désormais parmi les salariés les plus atteints dans leur santé* » (CLOT, 2015, p. 60).

Esses tempos me atacou uma **crise de ansiedade**, sabe? [...] Eu nunca tive [ansiedade], na vida! Daí na pandemia tive, porque eu fiquei muito tempo em casa... daí eu comecei a tomar [medicação]. Daí agora, voltou [a ansiedade] de novo [pausa]. Aí, eu estava conversando com as meninas [professoras] aqui da escola, elas falaram que pode ser aquela **Síndrome do Pensamento Acelerado**. Que você deita na cama, descansa, mas a tua mente não descansa. Você fica pensando “ah, tenho que fazer atividade para aquele tal aluno”, “eu tenho que fazer o planejamento”, “eu tenho que fazer isso”, “tenho que fazer aquilo”. **Tem um monte de professoras que estão com essa síndrome**. (Mariana, EA)

A gente vai ficando em segundo plano [pausa]. E daí a gente não quer faltar, porque já está faltando professor na escola, como é que você vai faltar pra ir ao médico? Daí quem que vai entrar na sala? Você tem aquela responsabilidade! Como você vai faltar? Quem que ela [pedagoga] vai colocar no lugar? Então, **a gente vai empurrando a saúde com a barriga**. (Mariana, EA)

A gente sai daqui esgotado! **Meu medo é que eu amanhã caia no chão e não levante**. Dá medo. Dá medo, de verdade, assim, de **dar um troço no coração**, sei lá. (Kalinka, EA)

A Síndrome de Burnout é “um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade” (BRASIL, 2020c, não paginado). Recorrente entre professores, a Síndrome é composta por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional (PENACHI; TEIXEIRA, 2020, p. 2). A Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA), por sua vez, caracteriza-se “pela velocidade de pensamento, diminuição da concentração, aumento de ansiedade e compulsão por novos estímulos. Também gera uma hiperatividade funcional, não genética, que apresenta sintomas tais como diminuição e má qualidade do sono, irritabilidade, fadiga e esquecimento” (MICARONI; CRENITTE; CIASCA, 2010, p. 757).

As queixas de sofrimento psicológico e adoecimento de Kalinka e Mariana são amplamente corroboradas por estudos sobre as condições do trabalho docente e suas implicações sobre a saúde dos professores (FACCI et al., 2017; MARINO FILHO, 2020; MAFFIOLETTI; TEIXEIRA, 2021; MEIRA, 2012; NEVES; SILVA, 2006; PENACHI; TEIXEIRA, 2020; SILVA, 2020). A literatura revela que “os professores vivenciam sintomas de sofrimento, mal-estar docente, síndrome de Burnout [...] e muitos desses sintomas acabam sendo diagnosticados como depressão, ansiedade, síndrome do pânico” (FACCI et al., 2017, p. 111).

Nesse contexto de adoecimento e frente às demandas e pressões relativas ao trabalho docente, a medicalização surge como um recurso paliativo. A medicação mencionada por Kalinka, o Rivotril, é o nome comercial da substância clonazepam,

um benzodiazepínico indicado para o tratamento “de epilepsia e de quadros de ansiedade que podem fazer parte de vários transtornos, como o transtorno do pânico e o transtorno de ansiedade social” (TALAMONE, 2019, não paginado). Alguns efeitos adversos da medicação incluem: sonolência, diminuição da atenção e da concentração, tolerância e dependência física e psicológica. Para além das repercussões fisiológicas, contudo, é preciso considerar também a função social da medicação e suas implicações socioculturais, no contexto concreto e histórico de vida e de trabalho de cada professor.

A prescrição médica tem o poder de determinar e controlar os vários âmbitos da vida das pessoas. Tal fato é mantido por uma lógica que mascara os problemas sociais, transformando-os em individuais, gerando culpabilização no indivíduo e invisibilidade dos reais problemas sociais engendrados por este modo de produção no qual estamos inseridos, que culmina na medicalização da sociedade. Sendo a escola parte desta, adentrou nesse contexto. (FACCI et al., 2017, p. 109).

Desse modo, sob a concepção histórico-cultural, o adoecimento docente deve ser compreendido no contexto em que se insere e realiza a atividade de trabalho; “o sofrimento e o adoecimento psicológico resultam das condições de produção da vida em sociedade e não podem, por isso, ser atribuídos, exclusivamente, a condições biológicas *a priori*” (MARINO FILHO, 2020, p. 77). Assim, é essencial buscar a compreensão dos sentidos que o professor atribui à sua atividade (FACCI et al., 2017; SILVA, 2020) – ou seja, (re)conhecer a função psicológica do trabalho (CLOT, 2007a) para cada docente; “de fato, a nosso ver, só uma reconcepção do conceito de atividade pode permitir ao mesmo tempo pensar suas dimensões subjetivas e suas dimensões coletivas” (CLOT, 2007a, p. 18).

A medicalização é relatada por Kalinka e Mariana como principal – e única – estratégia frente ao adoecimento docente. Ao ignorar a existência de outras possibilidades de enfrentamento ao sofrimento psicológico, nota-se no discurso das participantes uma visão biologizante “das funções psicológicas como a memória, atenção e humor que, desconexas do meio social escolar e tomadas como essencialmente individuais, são passíveis de modificação por meio de psicotrópicos” (MELO et al., 2021, p. 312). A docência assume importante função psicossocial para o professor, visto que “o trabalho revela o modo de ser do homem e permeia todos os níveis da sua atividade, afetos e consciência” (MELO et al., 2021, p. 307); portanto, os processos de adoecimento situados no contexto do trabalho não podem

ser considerados isoladamente, mas devem também ser relacionados às condições de trabalho e às situações da vida social de cada professor.

A despeito das dificuldades, entretanto, as professoras resistem:

Pesquisadora: E como é que fica o emocional do professor para dar aula, para trabalhar com as crianças?

Kalinka: Aí é que está. Por incrível que pareça... [risos] eu entro na sala de aula e eles é que me dão energia. **Eles me dão energia, eles é que me dão a vida [...]**. (Kalinka, EA)

De fato, como ressalta Clot (2015), o trabalho real “consiste precisamente em transformar os obstáculos percebidos em dificuldades a serem superadas, às vezes a alto custo, mas muitas vezes experimentando o que somos capazes, sem mesmo o supor” (CLOT, 2015, p. 109, tradução nossa)¹⁸³. As emoções de Kalinka são vivenciadas por ela como um paradoxo (“por incrível que pareça...”). Apesar do adoecimento, a professora ainda é capaz de experienciar emoções valoradas positivamente na realização de sua atividade profissional (“eles me dão energia”, “eles é que me dão a vida”). O relato de Kalinka corrobora os achados de Neves e Silva (2006):

A dimensão do prazer é facilmente evocada, sobretudo, [...] na relação afetiva que estabelecem com os alunos, e no fato de perceberem os resultados de seu trabalho. Remetem-se, assim, principalmente, à dimensão afetiva existente na relação educativa, o que não deixa de configurar atitude paradoxal, em que amor e saturação emocional em relação aos alunos se impõem simultaneamente e sob conflito. (NEVES; SILVA, 2006, p. 72).

O professor se realiza **no e por meio do** trabalho (CLOT, 2008). A “energia” mencionada por Kalinka é o que lhe permite realizar sua atividade profissional, revelando seu poder de agir frente as dificuldades e apesar delas (CLOT, 2008, 2010b; CLOT; KOSTULSKI, 2011). Ao relacionar a docência à vida, Kalinka revela que “a atividade não é mais apenas um objeto de conhecimento, mas um meio de viver, um meio para viver, frequentemente apesar de tudo (CLOT, 2012b, p. 22, tradução nossa)¹⁸⁴.

¹⁸³ No original: « [...] consiste précisément à transformer les contraintes perçues en épreuves vécues pour être surmontées, parfois au prix fort, mais souvent en faisant l'expérience de ce dont on est capable sans même le soupçonner » (CLOT, 2015, p. 109).

¹⁸⁴ No original: « L'activité n'est plus seulement objet de savoir mais moyen de vivre, moyen pour vivre, souvent malgré tout » (CLOT, 2012b, p. 22).

Frente ao delineamento desse cenário, não podemos deixar de fazer menção ao conceito vigotskiano de drama. Utilizando a analogia da experiência artística, Vigotski (200b) entende a noção de drama enquanto contradição intrínseca à personalidade humana (SMOLKA, 2021; WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014). As colisões interpsicológicas dramáticas que acontecem no palco da vida – e sua superação – constituem conflitos dramáticos, contradições que atuam como forças motrizes do desenvolvimento (VERESOV, 2020). Para Vigotski (2000b), “a dinâmica da personalidade é o drama” (p. 35). Em outras palavras, “o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas. Mais plenamente, elas podem ser desenvolvidas na forma de drama” (VIGOTSKI, 2000b, p. 27). Para o autor, portanto, o conceito de drama evoca importantes temas conflitivos da vida humana: “o da volição ou das escolhas humanas; o de nossa busca de liberdade pessoal e coletiva; o da intervenção do homem em sua própria história” (DELARI JÚNIOR, 2011, p. 194)¹⁸⁵.

Sob a concepção vigotskiana, o drama da vida se desenrola “em uma configuração dinâmica e singular. Nesse cenário, o afeto, os sentimentos e as emoções são compreendidos como constitutivos da personalidade e das funções psicológicas superiores” (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014, p. 289). Desse modo, ressaltamos a relação entre as emoções e a noção de drama: para compreender as emoções de Kalinka e Mariana, faz-se fundamental considerar as situações de colisão dramática vivenciadas pelas professoras, no contexto geral e específico da docência brasileira (pós) pandemia.

Nesse cenário, a capacidade de resistir e continuar realizando sua função não passa incólume pelos docentes: “aqueles professores que resistem, que encontram alternativas para o enfrentamento das condições adversas, não o fazem sem sofrimento” (MARINO FILHO, 2020, p. 74). Mesmo frente às situações de desgaste e sofrimento emocional, Kalinka se vale das táticas que possui (CERTEAU, 2013) para seguir em frente, “recobrando as energias” na interação com os estudantes. Revela-se, portanto, que o cotidiano da escola é um espaço de relação e interação humana (GOULART, 2013). A transformação da professora, que

¹⁸⁵ Delari Júnior (2011) ressalta que “há vários planos entrelaçados na concepção de ‘drama’ insinuada por Vigotski, como o biográfico, o literário, o reflexológico, o psicológico histórico-cultural, o testamentário intelectual, etc.” (p. 194). Para uma discussão aprofundada, cf. Delari Júnior (2011).

“recebe vida ao entrar na sala de aula”, é uma faceta do cotidiano da sala de aula que só pode ser compreendido “se for vivenciado, participado e compartilhado com os sujeitos que vivem e fazem esse cotidiano acontecer, e viver o cotidiano é conviver com suas experiências” (SILVA; LYRIO; MARTINS, 2011, p. 70).

As práticas docentes no cotidiano da escola configuram, ativa e dinamicamente, formas sociais singulares de ser e estar no mundo (CERTEAU, 2014; DURAN, 2012; FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017). Tais práticas são constituídas não apenas por elementos da racionalidade cognitiva, mas também por aspectos indissociáveis relacionados ao vivenciar e ao sentir, às formas como essa realidade é significada por cada professor, pois “compreender a escola como espaço onde se constituem subjetividades e identidades e relacionar as atividades docentes com as práticas sociais cotidianamente reproduzidas também se trata de fato de compreender o cotidiano” (DIAS; CAMARGO, 2019, p. 16). Nesse sentido, a leitura do cotidiano docente não pode prescindir de uma visão ampla e integrada, que considere o afetivo, o social e o cognitivo como diferentes facetas que compõem a realidade sentida e vivenciada pelo professor.

9.4.2 Discussão das relações entre as emoções e práticas inclusivas das participantes da pesquisa

A análise das entrevistas com Kalinka e Mariana permitiu compreender as relações entre as emoções das professoras e suas práticas inclusivas em sala de aula, revelando a indissociabilidade afetivo-cognitiva do ser humano em todas as atividades e interações que estabelece em seu meio.

O primeiro aspecto que destacamos é a **preocupação com a aprendizagem do estudante PAEE**, expressa reiteradamente por Kalinka:

Ele tem que se **inteirar também do conteúdo** que a gente está fazendo. Por mais que ele não consiga entender como os outros, mas **fique se sentindo parte** daquele grupo. (Kalinka, EA)

E **ele se sentir, assim, pertencente** ao grupo... “ah, eu sou só aquele que faz atividade diferente dos outros, eu sou sempre o diferente”; eu quero quebrar um pouquinho isso. Pra **ele também se sentir** um pouco... [...] Então, eu penso assim: “**inclui ele no conteúdo**”, porque eu **incluindo ele no conteúdo, ele também está sendo incluído com a turma**. Eu acho isso muito importante. Só que eu ainda tenho que achar estratégias, né? Eu **estou sentindo isso... sentindo**. (Kalinka, EA)

[...] sei lá, eu não sei, vou ter que criar aqui, quebrar a cabeça, de como é que eu posso integrá-lo melhor ao... [...] Mas, assim, pra ele **se integrar melhor com o conteúdo**. (Kalinka, EA)

Ao enfatizar a inclusão do estudante PAEE no conteúdo, Kalinka explicita a preocupação com a efetiva aprendizagem de E2, o que “implica a aquisição de conteúdos significativos, mediados pela educação, pelo ensino, pelo professor”, sem os quais “a possibilidade de o aluno participar verdadeiramente da sociedade pode estar comprometida, visto que os conhecimentos científicos permitem maior compreensão da realidade” (POSSIDÔNIO; FACCI, 2012, p. 252).

O relato de Kalinka vai de encontro à ideia de que a inclusão visa prioritariamente a socialização dos estudantes PAEE, “muito mais relacionada ao objetivo de aproximação, interação e convivência de tais alunos com o restante da sala do que a um real desenvolvimento cognitivo e social” (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007, p. 413). Ao contrário, ao expressar preocupação com o conteúdo apreendido por E2, Kalinka revela a compreensão de que

[...] incluir equivale a propiciar ao sujeito incluído o acesso a todos os bens de cultura oferecidos aos demais alunos. Logo, se é possível às demais crianças aprenderem, para que a inclusão se efetive, o aluno com necessidades especiais também deve acessar esses conhecimentos, apropriando-se deles e cabe à escola encontrar formas de promover essa apropriação. (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 356).

A aprendizagem é uma atividade essencialmente social, que “realiza-se por meio de instrumentos sociais e desenvolve-se mediante a cooperação e a comunicação” (CAMARGO, 2004, p. 118). A apreensão dos conteúdos pelos estudantes “visa a aprendizagem do conhecimento teórico-científico socialmente necessário para que [...] tenham a oportunidade ao pleno (ou das máximas possibilidades) desenvolvimento da consciência e da personalidade, emancipando-se” (BERNARDES; BARBOSA; LOPES, 2021, p. 227). Sob a perspectiva de Kalinka, é preciso que E2 se integre tanto aos colegas como ao conteúdo para que “se sinta parte do grupo”. O fazer, portanto, está diretamente relacionado ao sentir – pois é ao realizar atividades significativas com seus pares que o estudante poderá sentir-se pertencente à turma.

A tentativa de Kalinka de “quebrar um pouquinho” a forma como o desenvolvimento de E2 é conduzido em sala de aula revela a busca por “romper

com a tradição de apontar os limites para justificar o fato de que determinados alunos não aprendem” (MEIRA, 1998, p. 66).

Embora Gomes e González Rey (2007) afirmem que “um número inexpressivo de profissionais relaciona o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais à possibilidade de aprendizagem, com realce na necessidade de adaptação de atividades” (p. 416), ambas as participantes desta pesquisa expressaram emoções relacionadas ao conteúdo, à aprendizagem e à adaptação das atividades para os estudantes PAEE – dado corroborado também por nossa metassíntese (FARIA; CAMARGO, 2022). O relato de Mariana expressa claras conexões entre o sentir e o pensar, no processo de ensino-aprendizagem inclusivo:

Fazer esse atendimento, ajudar ele e também **fazer as atividades adaptadas, fazer uma atividade que atraia o aluno**. (Mariana, EA)

A gente estava sem [a professora regente 2].. Aí... a [PROC] estava fazendo esse trabalho [pausa]. Aí atrasa um pouquinho pra mim. Porque **a [PROC] olha o meu planejamento e adapta** pro E1. [...] Eu geralmente passo no quadro, e daí não é igual pra ele. **Pra ele pode ser o mesmo conteúdo, mas não é da mesma forma** que para os outros. (Mariana, EA)

A gente procura fazer **atividades adaptadas da forma que ele gosta** pra não deixar ele mais nervoso, né? (Mariana, EA)

Mariana relata a necessidade de **adaptar as atividades** (“o mesmo conteúdo, mas não da mesma forma”) como estratégia que “atraia o aluno” e que não “o deixe mais nervoso”. Expressa, assim, tal como postula a Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão de que o desenvolvimento cognitivo, o social e o emocional são indissociáveis (VIGOTSKI, 2004b, 2019); desse modo, nota-se que “cada comportamento individual ocorre dentro de uma complexa rede de configurações subjetivas relacionadas a todas as instâncias sociais em que a vida da criança se desenvolve” (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 221, tradução nossa)¹⁸⁶.

Ao selecionar o conteúdo e efetivar a adaptação pedagógica, o professor realiza seu trabalho – visto que o motivo da atividade de ensino é “definido pela necessidade de o estudante se apropriar do conhecimento sócio-histórico, tornando-se herdeiro da cultura, humanizando-se” (BERNARDES, 2009, p. 237). Se o objeto

¹⁸⁶ No original: “*Each individual behaviour occurs within a complex network of subjective configurations related to all the social instances in which the child’s life develops*” (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 221).

da atividade do professor pode ser definido como o ensino, concretizado por meio da aprendizagem dos estudantes, cabe questionar: “como esse objeto se materializa e em que dimensão é possível a sua materialização?” (BERNARDES, 2009, p. 239). Tais questões confrontam o professor com um dilema em seu trabalho: a atividade real (as estratégias que utiliza para ensinar) e o real da atividade (como se sente quando isso não é possível, quando o estudante tem dificuldades ou parece não aprender?) (CLOT, 2007a). As relações entre o fazer e o sentir novamente são evidenciadas e as professoras expressam emoções frente a suas ações – e inações:

Eu acho que é isso, a angústia de não poder dar conta; você quer fazer [...] (Kalinka, ES)

Então é um sentimento de angústia que dá, de você saber que aquela criança poderia ter uma abordagem para ter uma chance melhor na sua caminhada acadêmica e você não consegue [...] porque você já está cansada... (Kalinka, ES)

[Eu me sinto] Horrível! Péssima. Horrível. Porque você [...] quer fazer melhor, você quer atender melhor, e você não [consegue]... (Kalinka, ES)

Incapacidade. Mas não é que... eu sou capaz, sabe? Mas dá a impressão de que eu não consigo atingir meus objetivos [...]. (Mariana, EA)

Eu me sinto assim... como que eu posso te dizer... meio insegura em relação às atividades, né, que a gente tem que dar pra ele. (Mariana, EA)

Ah, dá um sentimento assim de... de que eu posso melhorar, de que eu posso ampliar, de que eu posso incluir mais [...]. (Kalinka, EA)

Frente aos obstáculos para alcançar seus objetivos, as professoras expressam angústia, incapacidade e insegurança. Essas emoções, reveladas **na e por meio da** atividade realizada, idealizada ou impedida (CLOT, 2007a), configuram o desenvolvimento real de cada professora. Como postula Vigotski (2013), a cada momento o homem se depara com possibilidades não realizadas – que, nem por isso, deixam de fazer parte da realidade de sua atividade (CLOT, 2014).

O trabalho docente é composto não apenas pelo que o professor é capaz de realizar, mas também pelo que idealiza, intenciona e até mesmo evita realizar. Desse modo, o cotidiano da escola é continuamente recriado e reinventado pelo professor (CERTEAU, 2013; AUGUSTO, 2007). Nessa construção diária, cada professora utiliza suas “artes de fazer” (CERTEAU, 2013) buscando formas de “dar conta”, “melhorar”, “ampliar”; “tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma ‘cultura’, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e

alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar” (DURAN, 2007, p. 136).

Nesse sentido, no atendimento às necessidades específicas dos estudantes PAEE, ambas as professoras destacam a importância do **trabalho colaborativo** em sala de aula, seja com a estagiária, no caso de Kalinka, ou com a professora colaboradora (PROC), no caso de Mariana:

A menina [**estagiária**] se esforça, ela vai atrás e pega o que ela encontra. [...] Então ela muito também fez, né? Dentro do esforço dela, ela vai e consegue. (Kalinka, EA)

Eu faço questão que ela [**estagiária**] também escreva alguma coisa, né, pra não ficar só eu. Até porque ela está ajudando. [...] **Ela é parceira**, né, está ali comigo, né? A gente vai dando... **uma ajuda a outra**. E ela já conhece ele há mais tempo, ela tem muito para me ajudar! (Kalinka, EA)

[...] A **PROC** olha o meu planejamento e adapta pro E1. [...] Eu geralmente passo no quadro, e daí não é igual pra ele. Pra ele pode ser o mesmo conteúdo, mas não é da mesma forma que para os outros. (Mariana, EA)

Por isso que tem a **PROC**, né? Ela tem atendimento com ele. Mas eu também sou responsável pelo aprendizado dele. Então nós duas trabalhamos meio que juntas. (Mariana, EA)

[A função da **PROC** é] fazer esse atendimento, ajudar ele e também fazer as atividades adaptadas, fazer uma atividade que atraia o aluno. [...] Eu faço o planejamento normal e ela olha os conteúdos e atividades e adapta pra ele. (Mariana, EA)

A inclusão escolar “pressupõe a construção de uma rede de apoios, envolvendo contratação de profissionais, treinamento e articulação da prestação de seus serviços de forma coletiva e colaborativa na escola” (MENDES; VILATONGA; ZERBATO, 2014, p. 43). Nesse contexto, a professora colaboradora (PROC) é uma profissional de apoio ao processo inclusivo que atua de modo conjunto com a professora regente em sala de aula, em uma relação igualitária (PERON, 2021). O trabalho colaborativo, seja com a PROC ou com a estagiária, é considerado por Mariana e Kalinka uma importante estratégia na docência inclusiva¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Cabe frisar a colaboração entre diferentes profissionais na elaboração do planejamento das atividades para os estudantes PAEE. Em uma observação informal, tive a oportunidade de participar de um desses momentos, envolvendo a professora regente, a professora colaboradora e a professora de AEE/pedagoga. A necessidade de colaboração para o atendimento às necessidades específicas do estudante foi enfatizada por uma das professoras, que declarou: “estamos construindo uma educação pós-pandemia”; nesse contexto, ao elaborarem o planejamento de forma conjunta, outra professora afirmou: “não é um documento, é uma vida!”.

As práticas colaborativas na docência, em especial no contexto da inclusão escolar, têm sido consideradas uma valiosa estratégia, “tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 360). A proposta do trabalho colaborativo entre docentes “apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p. 218). Sob a concepção histórico-cultural, a colaboração pode ser compreendida como um motor para o desenvolvimento e implementação de mudanças dentro da escola (DANIELS, 2011). A docência colaborativa fornece aos professores apoio prático e emocional, útil na resolução de problemas e na adoção de estratégias concordes aos objetivos de aprendizagem para todos, em uma perspectiva inclusiva (DANIELS; HEDEGAARD, 2011). As práticas colaborativas evidenciam que, “quando as pessoas vivem e agem juntas, elas participam da estruturação das condições para o agir e o desenvolvimento umas das outras. Além disso, os contextos em que estão atuando juntos são estruturados de formas históricas” (HOJHOLT, 2011, p. 70, tradução nossa)¹⁸⁸.

O caráter social do desenvolvimento humano é um elemento caro à Psicologia Histórico-Cultural, que compreende que “somente no processo da vida social coletiva criaram-se e desenvolveram-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem” (VIGOTSKI, 2019, p. 284). Reiteradamente, Vigotski (2017a, 2017c) destaca a importância da colaboração e “do sistema de afirmações, afinidades e relações sociais, das formas coletivas de comportamento e cooperação social” (VIGOTSKI, 2017c, p. 62, tradução nossa)¹⁸⁹, esclarecendo que “essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 2017a, p. 20).

¹⁸⁸ No original: “When persons live and act together they participate in the structuring of the conditions for the acting and development of each other. Furthermore the contexts where they are acting together are structured in historical ways” (HOJHOLT, 2011, p. 70).

¹⁸⁹ No original: “[...] del sistema de afirmaciones, afinidades y relaciones sociales, de las formas colectivas de comportamiento y cooperación social” (VIGOTSKI, 2017c, p. 62).

Ainda em referência às práticas docentes no contexto da inclusão escolar, os relatos de Kalinka e Mariana expressam a importância da **colaboração qualificada** entre profissionais e a necessidade de **apoio para o professor**:

Então assim, muito fazem as meninas que **estagiam**. Elas vêm, ajudam; a gente vê ali muita boa vontade, muita intuição... mas acredito que aqui precisaria realmente de um **profissional formado**, com entendimento... (Kalinka, ES)

Sem contar que geralmente eles pegam uma **estagiária** para atender essas crianças, né? Não estou desfavorecendo [menosprezando] a estagiária, de maneira alguma. Só que **todo mundo tem que ter um preparo, uma formação** para atender essas crianças. (Mariana, ES)

Podia ter **formações mais específicas**, sabe, nesse sentido... [...] **o que fazer, quais atividades**... às vezes você já segue numa fase... não só de Educação Especial, mas no geral. Chega uma fase que você nem sabe mais o que vai dar para os alunos, tanta coisa que você já deu, você não tem mais ideia, sabe? (Mariana, ES)

A literatura indica que as escolas que desenvolvem estruturas de apoio que permitem a interação profissional e o conhecimento compartilhado entre docentes em geral obtêm melhores resultados (DANIELS, 2011). A necessidade de apoio específico soma-se aos diversos desafios que se interpõem à implementação da inclusão escolar. A demanda de Mariana por orientações sobre “o que fazer” é corroborada por Pletsch (2014), em uma leitura histórico-cultural da formação para a docência inclusiva:

Concordamos que o processo educacional é muito mais complexo do que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas, mas não podemos negar que os docentes precisam de parâmetros teóricos e metodologias de ensino para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva; isto é, faz-se necessário garantir na formação inicial dos nossos discentes (futuros professores) e continuada de professores (daqueles que já atuam no magistério) fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais. (PLETSCH, 2014, p. 15-16).

Os relatos das participantes da pesquisa revelam que a colaboração não se fundamenta apenas na possibilidade de interação social entre docentes, mas demanda a mediação qualificada do conteúdo e das estratégias de ensino (VENÂNCIO, 2017), o que requer “investir na qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente” (MATOS; MENDES, 2015, p. 20). De acordo

com a Psicologia Histórico-Cultural, a cooperação entre as professoras configura uma estratégia efetivamente colaborativa “por meio da mediação qualificada, das situações e vivências planejadas de acordo com objetivos que norteiam a prática tendo em vista determinados fins” (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 7).

A qualificação teórica e metodológica da mediação docente faz-se, portanto, essencial em um cenário no qual “o debate com os pares é relevante e legitimado como um conhecimento artesanal e a ser reinventado” (HASHIZUME; ALVES, 2022, p. 14). A Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer uma nova perspectiva sobre as possibilidades de implementar mudanças na escola, fomentando a resolução colaborativa de problemas entre professores como uma estratégia que fomenta o desenvolvimento nas escolas (DANIELS, 2011) por meio de “práticas docentes que se proponham a recuperar o protagonismo e a revitalização de discursos apagados, extrapolando a visão alienada e intolerante que, infelizmente, vemos recrudescer presentemente” (HASHIZUME; ALVES, 2022, p. 15).

Sob a perspectiva vigotskiana, cabe ainda refletir sobre o modo como as práticas de colaboração afetam, são sentidas e significadas pelas docentes: “ao considerarmos o trabalho enquanto atividade de autorrealização da existência humana, é possível conjecturar como o sentido social e o valor de uso impresso na atividade, no produto projetado, afeta a dimensão volitiva do sujeito que a realiza” (DAINEZ; FREITAS, 2018, p. 148). Assim, as práticas colaborativas conferem sentido à atividade docente:

O sentido é gerado não pelo significado, mas pelos conflitos vitais que afetam a atividade dos sujeitos. [...] É a atividade real do sujeito, endereçada, mais ou menos viva, mas cada vez única, que se explica por meio das tarefas e obras que desperta ou adormece segundo seus próprios objetivos e até mesmo sem querer. (CLOT, 2012c, p. 147, tradução nossa)¹⁹⁰.

Os relatos de Kalinka e Mariana imprimem sentido às suas práticas inclusivas. Ao abordarem a questão da formação, para si e para seus pares, as professoras reivindicam “que o educador tenha uma formação adequada para que tenha condições de ser um educador. Afinal, ninguém ensina o que não sabe”

¹⁹⁰ No original : « [...]Le sens est engendré non par la signification mais par les conflits vitaux qui affectent l'activité des sujets. [...] C'est l'activité réelle du sujet, adressée, plus ou moins vivante mais chaque fois unique, qui s'explique avec les tâches et les œuvres qu'elle réveille ou endort selon ses buts propres et même à son insu » (CLOT, 2012c, p. 147).

(SANTOS; ALKMIM; OLIVEIRA, 2018, p. 29). Desse modo, as discussões sobre a qualidade na educação e especificamente na inclusão escolar “se aliam muito fortemente à qualidade da formação dos professores, seja ela em graduações ou em processos de educação continuada, formais ou informais, fora da escola ou no cotidiano escolar” (GATTI, 2016, p. 165). A formação docente precisa “considerar a diversidade de condições de domínios cognitivos, culturais, condições econômicas, individuais e sociais” – e, acrescentamos, as emoções – dos professores, “a qual merece se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma sócio-culturalidade rica e múltipla como é a do Brasil” (GATTI, 2016, p. 170; 171).

Ainda em relação ao sentir e fazer na inclusão escolar no âmbito da formação docente, as professoras participantes da pesquisa expressaram emoções quanto à necessidade de **valorização do magistério** e do **investimento na pesquisa em Educação**.

Eu sei que as coisas demoram, as coisas não são de um dia para o outro, e que se a gente não faz... **a pesquisa, ela é um canal**, eu vejo como um canal, é um canal também. Vai chegar nos nossos políticos, mas a gente tem que estar com a boca no trombone. (Kalinka, EA)

Então assim, enquanto os governantes não entenderem que **educação é investimento**, não é custo, não é gasto, acho que não vai mudar. Nunca vai mudar. Olha lá a Nova Zelândia, onde cem por cento dos professores tem mestrado e muitos já estão indo para o doutorado, muitos já são doutores. **Um período ele estuda e se prepara; no outro período ele dá aula.** [...] Então, você acha que você vai adoecer? Você não vai adoecer. (Kalinka, EA)

E é desafio. A **gente nunca para de estudar**, né? Professor nunca para de estudar, porque a gente nunca para de aprender. [...] Sempre tem que passar estudando, né? Sempre tem que estar se atualizando. (Mariana, ES)

E também a **desvalorização do professor**. Tanta coisa que a gente faz, às vezes leva serviço pra casa, sabe? Então... poderia **valorizar mais os professores**. (Mariana, EA)

Kalinka demonstra a compreensão de que sua participação nesta pesquisa pode constituir um modo de transformação da realidade. Esse relato reitera comentários anteriores, tanto de Kalinka e Mariana como de outras professoras da escola, que expressaram interesse em utilizar a pesquisa como um meio para compartilhar suas vivências e promover melhorias das condições de ensino¹⁹¹. O

¹⁹¹ Em conversa informal na sala dos professores, em nosso contato inicial com a escola e apresentação da pesquisa, diversas docentes relataram a preocupação de que a pesquisa tivesse uma perspectiva crítica e apreciaram nossa fundamentação na Psicologia Histórico-Cultural.

potencial de transformação social promovido pela pesquisa é corroborado por Stetsenko (2016):

Pesquisar também implica transformar o engajamento pessoal em uma ferramenta de pesquisa, [...] trazendo assim dimensões de responsabilidade e vulnerabilidade pessoal e tornando a pesquisa um empreendimento simultaneamente pessoal, político e conceitual. A pesquisa inevitavelmente atinge e rompe, já por meio de sua “mera” presença, o status quo nos locais de pesquisa. A natureza intervencionista e “disruptiva” da pesquisa é exposta e ampliada, em vez de apenas reconhecida e aceita. Claramente, tomar partido dentro dessas dinâmicas de poder é, portanto, não apenas inevitável, mas também necessário e, em última análise, benéfico, enquanto uma postura neutra não é uma opção. (STETSENKO, 2016, p. 39, tradução nossa)¹⁹².

A ênfase das participantes na constante formação docente e na necessidade de pesquisa e investimento na Educação se contrapõe à desvalorização social desse profissional. O relato de Mariana é corroborado pelo amplo estudo de Soares (2007), cujos dados indicam que 79,5% dos participantes consideram que a sociedade não valoriza os professores; além disso, 51,4% dos docentes indicaram a falta de reconhecimento profissional como a emoção mais insatisfatória relacionada à profissão (SOARES, 2007). A pesquisa enfatiza a relação entre as emoções dos professores e a construção de sua identidade profissional, ressaltando como a desvalorização afeta o professor:

Boa parte da identidade profissional depende da percepção da valorização social. O sentimento de perda da estima e do reconhecimento social dificulta as bases da identidade profissional e reduz os vínculos entre os membros da profissão e seu sentimento de pertencimento à mesma. Quando os objetivos da atividade docente perdem seus contornos, o mesmo ocorre com suas marcas de identidade. [...] A quebra de sua autoestima provoca também a quebra de sua identidade e leva, inevitavelmente, à insatisfação e ao mal-estar emocional. (SOARES, 2007, p. 8).

As emoções vivenciadas pelos professores afetam seu senso de identidade: “como a identidade e as emoções do professor estão inevitavelmente relacionadas

¹⁹² No original: “Research also entails turning personal engagement into a research tool, thus bringing in dimensions of personal responsibility and vulnerability and rendering research a simultaneously personal, political, and conceptual endeavor. Research inevitably taps into and disrupts, already through its “mere” presence, the status quo at research sites. The interventionist and “disruptive” nature of research is expounded and magnified, rather than only acknowledged and accepted. Clearly taking sides within these power dynamics is, therefore, not only inevitable, but also necessary and ultimately beneficial, whereas a neutral stance is not an option” (STETSENKO, 2016, p. 39).

entre si, a identidade do professor é frequentemente transmitida e expressa por meio das emoções, de modo inconsciente ou consciente” (SCHUTZ et al., 2007, p. 227, tradução nossa)¹⁹³.

A identidade profissional das participantes da pesquisa é formada em um imbricado cenário, em uma “complexa rede de múltiplas relações sociais”, nas quais as professoras “incorporam produções subjetivas sociais organizadas em outros níveis de funcionamento social, diferentes daquelas em que as relações sociais atuais individuais ocorrem” (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 221, tradução nossa)¹⁹⁴. Assim, Mariana e Kalinka revelam, para além de seus contextos particulares, a compreensão de que suas práticas se realizam em interconexão com seu meio, por meio das relações sociais e históricas que estabelecem (BROSSARD, 2012) e nas quais se inserem cotidianamente. Nesse sentido, mais do que apenas um cenário, o meio social é considerado, em sua dinamicidade e complexidade, a fonte do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996).

Os processos de ensino e aprendizagem são socioculturais; por isso, é importante compreender não apenas as dimensões individuais, mas também sociais e culturais que permeiam o cotidiano escolar (KOZULIN, 2003). Exatamente em relação ao contexto social em que Kalinka e Mariana se inserem, um tópico importante emergiu, cujas implicações se expressam nas relações entre as emoções e as práticas docentes: a questão da **implementação de políticas públicas para a inclusão**.

O Estado não garante, ainda, **políticas públicas realmente inclusivas**. [...]eu acho que isso aí teria que ser uma lei federal, pra funcionar. A gente sabe que **muita coisa já está prevista em lei e mesmo assim não acontece**. Então assim, eu acho que o Estado... tá, vamos falar em nível estadual e municipal, ele não garante para nós professoras essa... a gente tem profissionais aqui dentro da escola maravilhosas, excelentes, que trabalham com inclusão. E **por que não ter mais colegas dessas pra ajudar a gente dentro de sala?** Elas não ajudam a gente dentro de sala não porque elas não querem, [mas] porque elas **já estão com uma demanda enorme** nas suas funções. (Kalinka, ES)
Ah, eu penso assim, que **o município teria que dar mais condições** a esses alunos. Principalmente esses que não têm plano de saúde. (Mariana, ES)

¹⁹³ No original: “As teacher identity and emotions are inevitably related to each other, teacher identity is often conveyed and expressed through emotions, whether it is unconscious or conscious” (SCHUTZ et al., 2007, p. 227).

¹⁹⁴ No original: “a complex network of multiple social relationships”, in which they “embody social subjective productions organised at other levels of social functioning different from those in which individual current social relationships take place” (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 221).

Mas mesmo assim, sabe, eu acho que **deveria dar mais oportunidade, sabe, para essas crianças carentes**, que não têm plano de saúde. E abrir, **fazer concurso** para mais fonos [fonoaudiólogos], para mais psicólogos, para que o andamento prossiga com mais êxito. Porque geralmente, vamos supor, a professora já faz o laudo, ela já investiga lá no pré, lá no infantil [Educação Infantil], ela já encaminha, né? No caso, até chegar lá na psicóloga, né, no neuro [neurologista], essa criança já está **totalmente perdida**. (Mariana, ES)

Eu acho que a questão do **poder público**... a prefeitura, o município, deixa a desejar nessa parte, assim, sabe? (Mariana, ES)

A sala, vamos supor, a sala que tem um aluno que tem uma necessidade especial, ela, no meu ver, não cheguei a ler a **legislação** nessa parte, ainda... mas o que diz a legislação em relação a isso? Não tem que diminuir a quantidade de aluno? Vamos supor, se eu tenho dois autistas lá, e 40 alunos na sala, **não seria o ideal diminuir a quantidade de alunos** nessa turma, já que eu tenho dois autistas? (Mariana, ES)

Então nesse sentido, né, de **diminuir a quantidade**... porque a escola particular, você sabe, que é 15, 10 [estudantes], né? Aí você consegue trabalhar melhor. Como você vai alfabetizar 40 crianças em sala? (Mariana, ES)

Eu acho que tinha que ser assim, ó... sala que tem criança com laudo [deveria] **diminuir a quantidade de alunos na sala**, sabe? Pra ver se dava uma amenizada nessa situação [pausa]. (Mariana, EA)

Ah, acho que lá em cima, né, na Secretaria de Educação. **Não tem nada pra gente fazer aqui**. A gente está **de mãos atadas**, né? [pausa]. Essa é a realidade [risos]. (Mariana, EA)

A inclusão gera embates no ambiente escolar com políticas maiores no plano coletivo que impedem a criação e a reinvenção de novos caminhos pelas docentes (ORRÚ, 2019). Desse modo, em uma leitura histórico-cultural, pode-se compreender os relatos das professoras participantes da pesquisa como formas de sentir e de significar as normas e diretrizes que regulamentam seu próprio trabalho. Frente às limitações com as quais se deparam, as docentes reinventam o cotidiano escolar, inserindo suas próprias “artes de fazer” (CERTEAU, 2013).

Constituindo-se objeto de reflexão dos professores, as invenções cotidianas representam as diferentes formas de os professores se ajustarem a tais políticas, as diferentes formas de reorganizarem o cotidiano de suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma “cultura”, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar. (DURAN, 2007, p. 136).

Na realidade vivenciada no cotidiano da sala de aula, a redução da quantidade de estudantes por turma e o aumento de profissionais especializados na

composição das equipes pedagógicas são apontados por Kalinka e Mariana como possibilidades de apoio à inclusão escolar, corroborando os achados de Sampaio e Sampaio (2009), que defendem a necessidade de "uma profunda reorganização escolar que [...] requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infraestrutura e a construção de novas dinâmicas educativas" (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 44-45).

As demandas das professoras quanto à inclusão escolar no âmbito das políticas públicas revelam tanto a necessidade de dispositivos legais mais efetivos como também o desconhecimento docente acerca da legislação ("não cheguei a ler a legislação nessa parte, ainda... mas o que diz a legislação em relação a isso?"). Nesse sentido, é importante ressaltar que "o desconhecimento de marcos legais e das bases teóricas que sustentam as propostas de inclusão escolar aprofunda a alienação do trabalho pedagógico e consolida a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal" (MATOS; MENDES, 2015, p. 15).

No âmbito da reflexão acerca das políticas públicas e sua relação com as práticas de inclusão escolar, faz-se necessário ainda compreender que, "se a segurança das populações gerada pelas políticas e práticas de inclusão pode ser vista como um ganho desejável, sempre pode haver algo a perder com tais políticas e práticas" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949-950). As práticas inclusivas ocorrem dentro desse cenário, sendo profundamente afetadas pelas políticas; portanto, "a partir de uma visão crítica sobre a inclusão, pensar sobre ações inclusivas significa refletir sobre as violações que temos presenciado no passado e atualmente, debatendo a rede discursiva e os jogos de interesses subjacentes a esse processo" (HASHIZUME; ALVES, 2022, p. 11). Na imbricada relação entre políticas e práticas é essencial um olhar crítico, capaz de promover "um tipo de problematização que ajude a abrir a caixa-preta daquilo que dizem as políticas inclusivas, com o fim de escrutiná-la por dentro, de examiná-la em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 950).

Nesse sentido, cabe lembrar que "no Brasil, garantir o direito à educação é tarefa conjunta dos governos federais, estaduais e municipais"; entretanto, "a despeito do esforço de todas as instâncias, os resultados da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva não têm conseguido oferecer cobertura ou universalização do acesso ao direito à educação para o PAEE no país"

(MENDES, 2019, p. 12). O cenário histórico e contemporâneo da inclusão escolar brasileira tem sido marcado por embates e disputas que repercutem sobre a forma como cada sistema educacional compreende e realiza – ou não – a inclusão.

[...] o país ainda tem muito o que avançar para garantir o direito à educação ao PAEE. Pode-se dizer que há um simulacro de política, considerando que a legislação garante o direito à educação, mas isto, de fato, não se traduz nos resultados observados na prática. Além disso, as disputas entre os favoráveis e contrários ao princípio de inclusão escolar acabam reforçando a impressão de que há uma política efetiva em curso e que o problema agora consiste em decidir em que local os alunos serão escolarizados. Enquanto os lados se confrontam e o debate se acirra, os principais problemas que estão relacionados à equidade e qualidade permanecem à margem das soluções. (MENDES, 2019, p. 18).

Assim, embora reconheçamos o avanço histórico e paulatino da legislação brasileira no que concerne à garantia de direitos aos estudantes público-alvo da Educação Especial, “ainda existem várias contradições e entraves no processo de construção de sistemas educacionais inclusivos” (MATOS; MENDES, 2015, p. 20). Nesse sentido, cabe reiterar¹⁹⁵ o caráter despotencializador (BRÍGIDA; LIMEIRA, 2021; LIMA; MORAES; LIMA, 2021; PLETSCHE; SOUZA, 2021) da atual política da educação inclusiva brasileira (BRASIL, 2020b). Ao considerar o impacto das políticas sobre as práticas inclusivas, ressaltamos que “a legislação e as políticas são (ou deveriam ser) dispositivos de garantias mínimas, que iguala os indivíduos, dando-lhes oportunidade de convívio, considerando a diversidade e diferença como fundamentos inegociáveis” (BRÍGIDA; LIMEIRA, 2021, p. 10).

Frente ao atual “definhamento das políticas públicas para pessoas com deficiência apesar de décadas de lutas dos movimentos sociais e deste grupo vulnerável” (LIMA; MORAES; LIMA, 2021, p. 222), é mister considerar a função social da escola enquanto instituição que acolhe a diferença e amplia as possibilidades de desenvolvimento, contribuindo para “uma sociedade mais solidária, pautada na justiça social, aspecto central para o fortalecimento da democracia e de uma cultura de direitos humanos” (PLETSCHE; SOUZA, 2021, p. 1300). Assim, faz-se importante “aos profissionais da área terem fundamentações teórico/epistemológicas que lhes proporcionem condições para entender as artimanhas do discurso legal” (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018, p. 744).

¹⁹⁵ Uma discussão acerca do cenário atual da inclusão escolar brasileira é apresentada no Tópico 7.1.

Nesse contexto, cabe às docentes praticar “as astúcias anônimas das artes de fazer” (CERTEAU, 2013), frente à uma realidade paralisante e que parece privá-las da ação (“a gente está de mãos atadas”), destituindo o sentido de seu trabalho e reduzindo seu poder de agir sobre a própria atividade (CLOT, 2010b).

Nesse alarmante cenário, a (re)existência dos professores consiste na proposição de ações para uma pedagogia inclusiva capaz de sobrepor o ensino ao atendimento, superar a vertente médico-psicológica e assumir a educação como ação eminentemente social, ética e política, reforçando o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento humano. [...] A Pedagogia fornece resistência nessa conjuntura, desenvolvendo a sensibilidade e solidariedade ao ampliar o acesso aos bens culturais, intensificando práticas de colaboração e investindo em potencialidades. Desse modo, torna-se essencial o desenvolvimento de uma visão de educação, de homem e de mundo que vislumbre, para além dos obstáculos, desafios e oportunidades como caminhos de superação. (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2021, p. 167).

Os modos de sentir e vivenciar a inclusão que se inserem “entre as práticas enunciativas dos contextos das políticas oficiais e as práticas enunciativas dos contextos dos cotidianos” (GOMES; FERRAÇO, 2014, p. 19) afetam a docência, revelando a intrínseca relação entre a cognição e o afeto, como processo indissociável que se expressa na consciência humana (VIGOTSKI, 1997, 2019) e se concretiza na realidade cotidiana das professoras. Assim, o potencial dinamogênico da emoção (CAMARGO; BULGACOV, 2016) eclode por meio das práticas, revelando que “o afeto é um ‘multiplicador de vitalidade’ com destinos imprevisíveis” (CLOT, 2017b, p. 169, tradução nossa)¹⁹⁶.

Por fim, mencionamos a ambivalência presente no relato da professora Mariana, que ri ao constatar sua impotência frente ao sistema educacional:

Não tem nada pra gente fazer aqui. A gente está de mãos atadas, né? [pausa]. Essa é a realidade [risos]. (Mariana, EA)

Compreendemos o riso de Mariana como uma reação emocional à uma situação de impedimento de trabalho – dizendo ao modo de Certeau (2013), mais uma “tática astuciosa do homem ordinário”. Como relata Mayen (2012), a expropriação das situações de trabalho se manifesta quando os profissionais “se veem sem recursos para continuar podendo agir, ou quando as condições de

¹⁹⁶ No original : « *L'affect est ce 'multiplicateur de vitalité' aux destins imprédictibles* » (CLOT, 2017b, p. 169).

trabalho impedem a expressão de capacidades e a própria realização do que os profissionais gostariam ou poderiam fazer” (p. 291, tradução nossa)¹⁹⁷. Ao responder à situação que paralisa sua atividade com risos, Mariana corrobora a afirmação de Clot (2008): “o humor protege quem trabalha” (p. 29, tradução nossa)¹⁹⁸.

Como último elemento deste tópico, a análise das relações entre as emoções frente à inclusão e as práticas docentes das participantes da pesquisa revelou uma importante discussão: a questão da **inclusão escolar x classe especial**.

Antigamente tinha **classe [especial]**. Que que é classe [especial], é... tirava esses alunos de laudo da sala e uma professora só atendia eles na sala. Aí eles falaram que não, que isso não é inclusão, está tirando eles da sala! Mas só que assim, **eu acho que ali [na classe especial] vai estar tendo mais atenção, atendimento pra eles**. Não digo assim, tirar todo dia, mas **um dia na semana daí coloca eles na sala**, entendeu? Pra não dizer que está tirando ele do vínculo com os outros. Mas [ter] a classe especial seria muito bom. (Mariana, EA)

Tem que ter mais alternativa pros professores [pausa]. Igual eu falei da **classe [especial]**, seria uma das alternativas. Que aí **uma professora pega os alunos, né, e já dá as atividades próprias pra eles**, baseada na dificuldade deles. (Mariana, EA)

Porque ali [na sala comum], por mais que tenha a PROC, às vezes ela está ali na minha sala, aí tem um conflito [com o E1], daí eu tenho que parar o atendimento com os outros alunos e dar atenção pra ele. Então, resumindo, **tem dia que ninguém aprende nada**. Fica só no atendimento com o E1, passa atividade pros alunos, não consegue corrigir, sabe? (Mariana, EA)

A necessidade de interação social para o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas é um pressuposto caro à Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski (1997, 2019) é enfático ao afirmar “a dependência entre o desenvolvimento das formas coletivas de colaboração, por um lado, e os modos individuais de conduta em forma de funções psíquicas superiores, por outro” (VIGOTSKI, 2019, p. 292). Desse modo, a convivência e as trocas tanto entre docentes e discentes como entre os pares são essenciais para todos os estudantes (HOJHOLT, 2011), em especial para o PAEE, visto que “da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual” (VIGOTSKI, 2019, p. 292).

¹⁹⁷ No original: « [...] se retrouvent sans ressources pour continuer à pouvoir y agir, ou lorsque les conditions du travail empêchent l'expression des capacités et la réalisation même de ce que les professionnels voudraient ou pourraient faire » (MAYEN, 2012, p. 291).

¹⁹⁸ No original: « L'humour protège ceux qui travaillent » (CLOT, 2008, p. 29).

Compreender o individual envolve entender como cada pessoa funciona em seu grupo, assumindo e partilhando significações que são compartilhadas histórica e culturalmente em determinado espaço e tempo (CLOT, 2007a). O coletivo, entendido como a interação em uma comunidade heterogênea, é um fator fundamental para a criação de novas vias para a superação da deficiência; sob a perspectiva histórico-cultural, portanto, “resta insustentável qualquer possibilidade de uma educação isolada, estruturada em processos elementares de ensino e focada nas suas deficiências” (HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016, p. 166).

Como já referido, as funções psíquicas superiores no processo do desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da **conduta coletiva da criança** são as esferas que, em grande medida, permitem a nivelção e atenuação das consequências do defeito e que apresentam as maiores possibilidades para uma influência educativa. (VIGOTSKI, 2019, p. 296, grifo nosso).

Desse modo, a atividade coletiva e a colaboração entre estudantes com e sem necessidades educacionais específicas permite que cada criança transponha as formas sociais de conduta à sua esfera individual (HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016).

A defesa da manutenção das classes especiais pela professora Mariana expressa representações sociais cuja base pode ser “o preconceito decorrente do desconhecimento sobre os alunos e o próprio processo de inclusão” e corrobora os relatos de docentes que, “mesmo tendo conhecimentos efetivos sobre as deficiências e os processos de inclusão, [...] são tão fortes que se sobrepõem aos conhecimentos científicos” (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 358).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a inclusão escolar depende não apenas estratégias e normativas, mas o efetivo engajamento – cognitivo, social e emocional – dos professores na tarefa de incluir.

A meta de atender e desenvolver todos os alunos indistintamente (proposta da educação inclusiva) depende de os professores se posicionarem efetivamente quanto à questão e serem impulsionados prioritariamente a reconhecer seus desejos e definir que contribuições podem dar no que se refere à proposta escolar inclusiva. (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007, p. 412).

A proposta de Mariana de manter os estudantes PAEE na classe regular uma vez por semana, justificada “pra não dizer que está tirando ele do vínculo com os outros”, pode ser interpretada como uma concepção equivocada da inclusão

escolar que serve para mascarar a inclusão, permitindo que “mecanismos de exclusão sejam rotineiramente utilizados para excluir um aluno da escola comum, ou então, para pseudalizar a inclusão a partir de outras propostas de integração do aluno com deficiência” (ORRÚ, 2019, p. 30, tradução nossa)¹⁹⁹. A noção de que a classe especial proporcionaria mais benefícios ao estudante expõe a dificuldade da escola frente ao ideal inclusivo, muitas vezes não conseguindo atingir sua meta maior de promover a aprendizagem; entretanto, “a classe especial, nesse sentido, pode provocar a ‘exclusão dos incluídos’, uma vez que retira o aluno do ensino regular e nem sempre consegue dar conta da sua tarefa de ensinar nessa modalidade ‘especial de educação’” (POSSIDÔNIO; FACCI, 2012, p. 272).

O relato de Mariana é significativo, sob a compreensão de que as emoções afetam suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, é importante considerar que essas emoções configuram “uma organização singular que poderá impulsionar ou não a tão divulgada busca por novas posturas profissionais e a efetivação de uma escola de qualidade para todos” (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007, p. 416).

Nota-se, ao longo dos relatos da professora Mariana, a presença de um importante elemento que merece análise: a **suspensão** da atividade da professora:

A gente vai ter que sentar e conversar nesse sentido assim, por que ele está querendo sair da sala a todo momento? (Mariana, EA)

Não tem nada pra gente fazer aqui. A gente está de mãos atadas, né? (Mariana, EA)

Não digo assim, tirar todo dia, mas um dia na semana daí coloca eles na sala, entendeu? (Mariana, EA)

Devido a diferentes circunstâncias – a impotência na ação, a ausência do estudante ou mesmo a possibilidade de encaminhamento à classe especial – a atividade da professora é suspensa. De acordo com Clot (2007a), a atividade “é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer” (p. 116); nesse sentido, “as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise” (p. 116). Entretanto, embora suspensa, a atividade não está ausente e tampouco deixa de ser real: “as atividades impedidas,

¹⁹⁹ No original: “[...] *mecanismos de exclusión sean rutinariamente utilizados para excluir a algún alumno de la escuela de enseñanza común, o entonces, para pseudalizar la inclusión a partir de otras propuestas de integración del alumno con deficiencia*” (ORRÚ, 2019, p. 30).

suspensas, diferidas, antecipadas ou ainda inibidas formam, com as atividades realizadas, uma unidade desarmônica” (CLOT; FAITA, 2000, p. 35).

Compreendemos que a suspensão da atividade constitui simultaneamente a instauração de uma nova prática, que se fundamenta na inserção de um outro – a estagiária, a PROC, o espaço físico de outra sala ou a classe especial. Nesse sentido, ao suspender a atividade junto ao estudante PAEE, Mariana estabelece uma forma de agir que a blinda “das subtrações do real” (CLOT, 2007a, p. 74); trata-se de uma forma de se proteger, de resistir; enfim, de sobreviver no trabalho (FAITA, 2010). Impedindo a mobilização psíquica, essa inibição da atividade “faz com que o trabalho perca o que não hesitarei em chamar de sua ‘mais valia subjetiva’. É como se a atividade fosse ‘suspensa’, rebaixada um degrau” (CLOT, 2008, p. 129, tradução nossa)²⁰⁰. Ao ter sua atividade suspensa, o sentido do trabalho é então colocado em sofrimento (CLOT, 2008, 2010b), se o trabalhador “não puder emprestar de outros compartimentos de sua vida os recursos que o farão passar no teste” (CLOT, 2008, p. 129, tradução nossa)²⁰¹.

Entretanto, apesar de impedida, a atividade não deixa de imprimir suas marcas subjetivas sobre o trabalho do professor; como relembra Clot (2008), “projetos suspensos não desaparecem sem deixar rastro. Vidas não vividas não são abolidas” (p. 162, tradução nossa)²⁰². A atividade suspensa se insere na miríade de possibilidades não realizadas que compõem o comportamento do homem (VIGOTSKI, 2013) e afetam, direta ou implicitamente, o trabalho de Mariana.

Seja na atividade realizada ou naquilo que a constitui sem efetivamente se concretizar (a atividade real e o real da atividade), evidencia-se que a docência é impregnada de matizes emocionais; por isso, em uma concepção vigotskiana, “a escolha não é sentir ou não”, pois “as emoções estão inevitavelmente presentes em qualquer evento de ensino-aprendizagem” (DIPARDO; POTTER, 2003 p. 337, tradução nossa)²⁰³. Nesse sentido, compreender que “nossas emoções estão intimamente ligadas aos nossos pensamentos e ações e são moldadas de maneira

²⁰⁰ No original: «[...] fait perdre au travail ce que je n'hésiterai pas à appeler sa 'plus-valie subjective'. C'est comme si l'activité se trouvait 'suspendue', poussée à redescendre d'un étage» (CLOT, 2008, p. 129).

²⁰¹ No original: «[...] ne peut emprunter à d'autres compartiments de sa vie les ressources qui lui feront passer l'épreuve» (CLOT, 2008, p. 129).

²⁰² No original: «[...] les projets suspendus ne disparaissent pas sans laisser de trace. Les vies non vécues ne sont pas abolies» (CLOT, 2008, p. 162).

²⁰³ No original: “The choice is not whether to feel or not; [...] emotions are inevitably present in any teaching-learning event” (DIPARDO; POTTER, 2003 p. 337).

importante pelos contextos institucionais, culturais e históricos em que vivemos e trabalhamos” (DIPARDO; POTTER, 2003 p. 337, tradução nossa)²⁰⁴ permite reconhecer as múltiplas possibilidades de viver, sentir e ressignificar o trabalho, transformando “a experiência vivida em meio de viver outra experiência” (CLOT, 2007a, p. 140).

9.4.3 Promoção de possibilidades de transformação do trabalho docente por meio da tomada de consciência das próprias emoções

As participantes da pesquisa também expressaram suas emoções em relação à entrevista de autoconfrontação, na qual puderam ver a si mesmas em alguns recortes da atividade docente.

É engraçado a gente se ver filmado, né? (Kalinka, EA)

É ótimo ver isso [o vídeo]. É excelente! Porque faz a gente também se autoavaliar, reorganizar a forma de planejamento. (Kalinka, EA)

Foi bom eu ter visto ali [o vídeo], que eu refleti em algo ali, que veio a mim, me dar um alerta. (Mariana, EA)

A utilização do vídeo facilitou a expressão de “novos pensamentos e emoções por meio de processos comunicacionais dialógicos, a partir dos quais novos sentidos subjetivos podem emergir” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 185, tradução nossa)²⁰⁵. O diálogo promovido pela observação da atividade registrada em vídeo configurou um processo gerador e criativo (GONZÁLEZ REY, 2017) capaz de promover mudanças qualitativas tanto às configurações subjetivas como à subjetividade social (VERESOV, 2019) das professoras.

Por meio da entrevista de autoconfrontação visamos acessar as emoções docentes quanto à inclusão escolar e aos estudantes PAEE, compreendendo que

²⁰⁴ No original: “[...] *our emotions are intimately connected to our thoughts and actions and shaped in important ways by the institutional, cultural, and historic contexts in which we live and labor*” (DIPARDO; POTTER, 2003 p. 337).

²⁰⁵ No original: “[...] *new thoughts and emotions through dialogical communicational processes from which new subjective senses may emerge*” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 185).

O pesquisador precisa lembrar que, a partir das particularidades, dos dados, dos sintomas, deve estudar e determinar as particularidades e o caráter do processo de desenvolvimento que não lhe é diretamente dado, mas que, de fato, constitui a base de todas as particularidades observáveis. (VIGOTSKI, 2019, p. 418).

Embora as professoras sintam as emoções, nem sempre estão conscientes delas. Por meio da entrevista de autoconfrontação, buscamos justamente trazer à tona tais emoções, para que pudessem ser significadas pelas docentes.

Enquanto objetos semióticos, as ideias, as palavras, os sentimentos ou as lembranças têm de ser produzidos. E, mesmo depois de terem sido produzidos, quando já passaram a fazer parte do repertório de experiências registradas em memória, têm de ser “dados à luz” por um novo ato de pensar, falar, sentir, rememorar, etc. (SIRGADO, 2000, p. 70).

Desse modo, a reflexão sobre a própria atividade e a verbalização acerca das emoções produz uma nova perspectiva sobre o trabalho docente, configurando “um meio de levar o outro a pensar, sentir, agir segundo sua própria perspectiva” (LOUSADA; BARRICELLI, 2016, p. 285). O diálogo não somente externaliza as emoções, mas também as produz; assim, a entrevista de autoconfrontação “não serve de expressão a atividades ‘já acabadas’; ao se transformarem em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam” (CLOT, 2007a, p. 141).

Ao optarmos pelo uso do termo “autopercepção” junto às professoras, em detrimento da tradução literal do termo utilizado por Clot (2007a, 2010b, 2017a), enfatizamos a possibilidade de transformação da atividade de trabalho por meio da tomada de consciência das ações e emoções pelas docentes. Segundo Vigotski (2013, 2017b), a consciência é a vivência das vivências; por meio da tomada de consciência, as emoções podem então tornar-se meio para novas vivências, promovendo “o desenvolvimento do vivendo para transformar o vivido” (CLOT, 2016, p. 92).

Sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, “não basta às/aos professoras/es conhecer o conteúdo que devem ensinar, a forma de ensinar, e as/os estudantes em sua concretude, mas é necessário também autoconhecimento, que abrange o conhecimento de si e sobre si” (BULHÕES; SILVA, 2020, p. 352). Nesse sentido, a entrevista de autoconfrontação foi adotada como uma estratégia de mediação que “pode ser vista como tendo o efeito de transformar a ação mediada” (WERTSCH, 1998, p. 67), por meio da tomada de consciência pelas professoras

sobre suas emoções e práticas – e principalmente sobre as formas como ambas são indissociáveis na realidade concreta da docência. Nesse sentido, consciência e atividade se conectam e estão inter-relacionadas; “a unidade entre consciência e atividade implica conceber o próprio psiquismo como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula” (MARTINS, 2015, p. 61).

Observar a si mesmas em atividade permitiu à Kalinka e Mariana “refletir”, “autoavaliar-se” e “reorganizar” o trabalho. A entrevista de autoconfrontação atuou como um instrumento para o desenvolvimento da consciência das professoras, oferecendo a possibilidade de mudar o *status* da experiência vivida (CLOT, 2001). Ambas as professoras identificaram, durante a entrevista de autoconfrontação, práticas que demandavam maior reflexão:

Não... acho que dá para melhorar isso. Bem mais... bem mais. Agora como, eu não sei, **eu vou ter que procurar**. Eu acho que pode ser melhor. (Kalinka, EA)

Só que também tem aquela questão, que daí **a gente vai conversar sobre isso**, eu e a [PROC], pra não [ficar] toda hora “ah, vamos sair da sala”. **A gente vai ter que sentar e conversar** nesse sentido assim, por que ele está querendo sair da sala a todo momento? (Mariana, EA)

A tomada de consciência permite ao sujeito agir de formas qualitativamente novas, “porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente” (VIGOTSKI, 2001a, p. 289).

Assim, a tomada de consciência se baseia em uma transformação da experiência psíquica. Ela não é a apreensão de um objeto mental acabado, mas seu desenvolvimento: uma reconversão que o inscreve em uma história incompleta. A tomada de consciência não é uma reunião com o passado, mas uma metamorfose do passado. De objeto vivido ontem, ela é promovida ao grau de meio para viver a situação presente ou futura. É nesse trânsito entre duas situações, nesse deslocamento do vivido, que de objeto torna-se meio, que essa mesma experiência emerge da atividade, torna-se disponível para a consciência, enriquece-se com as propriedades do novo contexto. Tomar consciência, portanto, não consiste em encontrar um passado intocado pelo pensamento, mas em revivê-lo e fazê-lo reviver na ação presente, para a ação presente. (CLOT; FAITA, 2000, p. 34, tradução nossa)²⁰⁶.

²⁰⁶ No original: « *Ainsi la prise de conscience repose-t-elle sur une transformation de l'expérience psychique. Elle n'est pas la saisie d'un objet mental fini mais son développement: une reconversion qui l'inscrit dans une histoire inaccomplie. La prise de conscience n'est pas retrouvailles avec le passé mais métamorphose du passé. D'objet vécu hier, il est promu au rang* »

Desse modo, verbalizar as próprias emoções e refletir sobre a atividade de trabalho constituem meios de promover a tomada de consciência, que pode ser compreendida na acepção histórico-cultural “não como um campo contemplado pelo sujeito, mas cada vez mais precisamente como uma relação entre significação e sentido. Poderíamos também afirmar como uma relação entre a significação dada e a significação recriada na atividade” (CLOT, 2014, p. 128). Nesse contexto de criação de novas possibilidades futuras a partir da consciência das vivências anteriores e presentes, “pode-se considerar que o afeto é a relação entre o vivendo e o vivido. Dito de outra forma, a passagem do vivendo ao vivido” (CLOT, 2016, p. 92).

A tomada de consciência das professoras acerca da implicação de suas emoções sobre as práticas pode ser pensada também a partir do conceito vigotskiano de *catarse*²⁰⁷. Concordes com Magiolino (2014), problematizamos se essa “complexa transformação dos sentimentos” (VIGOTSKI, 1999b, p. 270) pode ocorrer não apenas no contexto da “criação e recepção estéticas e a natureza das emoções artísticas, mas em termos de um aprofundamento de estudos da psicologia humana propriamente dita e do problema das emoções que experienciamos na vida” (MAGIOLINO, 2014, p. 51).

Acreditamos que, assim como “a forma artística contém procedimentos que atuam sobre o sujeito sem que ele o saiba, pois ele é governado por lógicas artísticas que lhe são inacessíveis de forma direta” (CLOT, 2014, p. 136), ao verem a si mesmas na atividade registrada em vídeo as professoras podem vivenciar uma experiência estética de (re)encontro com elementos dos quais até então não tinham consciência – o que absolutamente não os exclui do campo de sua atividade (VIGOTSKI, 2004c, 2013).

A experiência emocional da *catarse* encontra-se de forma implícita na própria estrutura da obra artística e pode ser explicada pela tríade obra de arte, comportamento e consciência (VERESOV, 1999); semelhantemente, a entrevista de autoconfrontação pode ser compreendida como uma vivência que permite a

de moyen pour vivre la situation présente ou future. C'est dans ce transit entre deux situations, dans ce déplacement du vécu qui, d'objet, devient moyen, que ce même vécu se dégage de l'activité, devient disponible pour la conscience, s'enrichit des propriétés du nouveau contexte. Prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le revivre et à le faire revivre dans l'action présente, pour l'action présente » (CLOT; FAITA, 2000, p. 34).

²⁰⁷ Uma discussão geral do conceito de *catarse* foi apresentada no Tópico 2.1.2.

transformação e a ressignificação de seu conteúdo pela forma – ou das emoções por meio das práticas registradas em vídeo. Em Vigotski (1999b), compreendemos que a arte

É uma maneira nova de viver nossas antigas emoções; elas se tornam, no mesmo momento, recursos para sustentar esse engajamento de si em um devir imprevisível. A atividade artística, para Vygotski, sustenta essa demanda com relação ao futuro, que não consegue se realizar mas que, em consequência, leva nossa vida além dela mesma. A arte dá forma ao inacabado. É isso que explica a poderosa atração que exerce sobre nós [...]. (CLOT, 2014, p. 137).

Ao possibilitar um novo ponto de vista por meio do vídeo, a entrevista de autoconfrontação proporciona novas possibilidades de compreensão de si mesmo e da própria atividade – ou seja, uma efetiva tomada de consciência do professor e do exercício da docência. Para Vigotski, a arte “trabalha o repertório das emoções humanas em busca de novas emoções possíveis. Cultiva as emoções [...], dando-lhes uma história social que suas técnicas conservam e transmitem como instrumento psicológico de ação sobre si” (CLOT, 2014, p. 137). Desse modo, tal como a arte, a observação de si mesmo na entrevista de autoconfrontação pode “estender a superfície do contato social consigo mesmo” (CLOT, 2014, p. 137), promovendo possibilidades efetivas de mudança. Nesse sentido, compreendemos que a experiência estética de se (re)conhecer nas videogravações também pode promover uma catarse, que possibilita a transformação e a ressignificação das práticas. Como sintetiza Magiolino (2014), revela-se assim “a catarse na experiência vivida: as emoções em suas (im)possibilidades de transformação” (p. 56).

Nessa criação de novas possibilidades a partir da tomada de consciência, cada professor realiza “bricolagens” (CERTEAU, 2013) e constitui maneiras próprias de fazer a docência; “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade” (CERTEAU, 2013, p. 87), revelando uma inventividade singular que afeta sua subjetividade e as formas como se insere e se relaciona não apenas no cotidiano da escola, mas no espaço²⁰⁸ social que ocupa em todos os contextos de vida. Assim, por meio da tomada de consciência acerca das

²⁰⁸ O espaço é definido por Certeau (2013) como “um lugar praticado” (p. 84). Trata-se de um lugar dinâmico, em movimento e atividade (BORGES et al., 2016; JOSGRILBERG, 2005). Para Certeau (2013), “é justamente na relação entre o espaço social como lugar normativo e espaço praticado que surgem as estratégias e táticas de que o homem ordinário dispõe para lidar com a vida cotidiana” (BORGES et al., 2016, p. 24).

emoções e práticas inclusivas, “procura-se desenvolver a afetividade profissional, com consequências na afetividade pessoal” (CLOT, 2016, p. 91).

Sob a perspectiva vigotskiana, a consciência pode ser compreendida como a unidade inseparável entre dois processos não coincidentes porém indissociáveis (CLOT, 2017b): o afeto e a cognição; desse modo, “a ‘consciência pensante’ não pode existir sem uma ‘consciência sensível’” (CLOT, 2017b, p. 157, tradução nossa)²⁰⁹. De acordo com essa compreensão, a unidade básica dinâmica da consciência é definida por Vigotski (2010, 2018b) no conceito de *perezhivanie*, que amalgama as vivências experienciadas ao longo da vida, integrando características individuais e sociais e permitindo ao sujeito modificar as situações reais nas quais está envolvido e até mesmo criar novas possibilidades de ação. Como a *perezhivanie* expressa a forma como cada sujeito toma consciência, significa e se relaciona afetivamente com as situações e eventos de sua vida (VIGOTSKI, 2018b), a tomada de consciência acerca das próprias emoções e o reconhecimento das formas por meio das quais essas emoções se expressam concreta e subjetivamente nas práticas é essencial para que cada docente possa significar e ressignificar as atividades vividas, promovendo novas experiências e aumentando o seu poder de agir (CLOT, 2010b).

Seguindo o raciocínio de Vigotski sob a tradição espinosana, podemos compreender o afeto enquanto ação que, em articulação com a cognição, aumenta ou diminui a potência de agir **no e sobre o** mundo (SILVA; MAGIOLINO, 2018). Ação, pensamento e emoção estão intimamente relacionados, “ou seja, o aumento ou a diminuição da potência de agir ou força de existir relaciona-se com a capacidade de afetar e ser afetado pelo meio à nossa volta” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 45). A compreensão da realidade aumenta o poder de agir do sujeito no mundo; a consciência da atividade aumenta a potência de sentir, de pensar e de agir.

Enfatizando o poder transformador da tomada de consciência para o sujeito, Vigotski (2004b) compreende que “o conhecimento sobre o afeto é capaz de alterá-lo, transformando-o de um estado passivo para um estado ativo” (MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 704). Transpondo esse conceito para o cotidiano docente, o poder de agir, “para o professor, significa maior consciência do que está fazendo,

²⁰⁹ No original: « [...] *la ‘conscience pensante’ ne peut pas aller sans une ‘conscience sentante’* » (CLOT, 2017b, p. 157).

clareza de seus objetivos, maior poder de decisão. No trabalho, isto representa maior autonomia” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 48). Desse modo, a tomada de consciência acerca das próprias emoções possibilita às docentes mais poder e liberdade de ação, promovendo oportunidades de transformação de sua atividade de trabalho, tornando-o efetivamente significativo.

Antes de finalizar as discussões acerca da importância da tomada de consciência das práticas pelas professoras, cabe novamente reafirmarmos nosso posicionamento histórico-cultural frente à atividade de trabalho no contexto da inclusão escolar. Compreendemos, com Vigotski (2019), que o desenvolvimento humano está condicionado socialmente; “entre o mundo e o homem, encontra-se também o meio social que reflete e dirige tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem” (VIGOTSKI, 2019, p. 110). Nesse sentido, faz-se fundamental considerar a materialidade concreta da escola e a estrutura física e simbólica que disponibiliza ao docente, o que necessariamente implica em reconhecer o papel essencial do Estado nesse processo:

Para sair de uma condição que nos constrange, em vários aspectos, a um confinamento educacional próprio do século XIX, é preciso considerar as mediações que possibilitem aos grupos sociais e ao Estado a pactuação de um novo esforço em prol da educação, sem o qual não ultrapassaremos os limites dos avanços até agora celebrados em boa parte em solenes proclamações. E uma dessas mediações é uma política de Estado que, atendendo o interesse maior de todos, presentifique o potencial da educação, superando as barreiras que impedem a construção de uma democracia mais ampla. (CURY, 2008, p. 220).

A tomada de consciência do professor não desconsidera as implicações desse meio; ao contrário, é a partir desse reconhecimento que o professor pode existir e inserir suas práticas, astutas e inventivas, por meio das quais pode expressar os sentidos que confere à docência inclusiva. Em outras palavras, acreditamos que a tomada de consciência pode mesmo representar uma arte de fazer docente – um modo de resistir e de se posicionar, crítica e ativamente, frente às limitações que tentam destituir seu poder de agir.

9.4.4 Outras questões emergentes na pesquisa

Neste tópico serão abordadas outras questões que emergiram durante a realização das entrevistas semiestruturadas e de autoconfrontação com as

professoras Mariana e Kalinka, a saber: as relações entre o Construtivismo, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural e a motivação do estudante PAEE.

9.4.4.1 Relações entre o Construtivismo, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural

Na realização do trabalho docente, é essencial ao professor “o conhecimento dos fundamentos teóricos da pedagogia, que são os que sustentam sua prática, bem como do próprio processo de aprendizagem” (TEIXEIRA, 2000, p. 32). Dentre esses fundamentos, destacamos o conhecimento das teorias de aprendizagem, ou seja, construções teóricas abrangentes e coerentes que expliquem como a aprendizagem ocorre (ILLERIS, 2013), e a adoção de concepções sobre os processos de ensinar e de aprender, que de modo explícito ou velado fundamentam as práticas docentes (TUNES; TACCA; MARTÍNEZ, 2006).

Destaca-se, no relato da professora Kalinka, a menção a teorias de aprendizagem, especialmente o Construtivismo e a Pedagogia Histórico-Crítica:

Comecei, acho que como a maioria começa, em escolinha, né? Era uma escola que já tinha uma **perspectiva construtivista**. Então eu já entrei sem aqueles vícios de... as coisas meio sem contextualizar. Então a gente **já contextualizava, a gente já usava as referências da [pedagogia] histórico-crítica** sem saber, né? (Kalinka, ES)

E ele tem todas as suas... a percepção, a atenção... **os estados superiores da mente** [as funções psicológicas superiores] totalmente no foco. E isso, se você conseguir isso com a turma, seja que nível de ensino for, você ganhou. (Kalinka, ES)

O relato de Kalinka corrobora os achados de Teixeira (2000), cuja pesquisa revelou a menção frequente às teorias de Piaget e Vigotski e também a presença de chavões construtivistas nos discursos docentes, revelando que “as professoras aceitam como atitude normal a recolha de vários fragmentos de teorias distintas, inclusive de algumas conflitantes entre si” (TEIXEIRA, 2000, p. 41).

Ao relacionar a Pedagogia Histórico-Crítica a uma “perspectiva construtivista”, Kalinka revela o ecletismo difundido pelos documentos norteadores da atividade pedagógica no Brasil (TEIXEIRA, 2000). A perspectiva construtivista tem sido amplamente defendida nas escolas brasileiras (DUARTE, 2021; MARTINS,

2007) e é amparada pela legislação educacional. A defesa do Construtivismo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) é apresentada nos seguintes termos: “a configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa” (p. 36). Entretanto, Teixeira (2000) denuncia a “incompatibilidade quando se junta numa mesma vertente formulações teóricas tão distintas como são os casos da epistemologia genética e da psicologia histórico-cultural” (TEIXEIRA, 2000, p. 34).

Embora o Construtivismo e a Psicologia Histórico-Cultural fundamentem-se em pressupostos teórico-epistemológicos bastante distintos – segundo Martins e Marsiglia (2022), enquanto o Construtivismo ancora-se no idealismo kantiano e no método positivista lógico-formal, a Psicologia Histórico-cultural tem suas bases no método materialista dialético –, a literatura tem apresentado frequentes tentativas de unificar as ideias de Piaget e Vigotski (DUARTE, 2021), revelando “uma forte tendência em se considerar que na corrente construtivista caberiam também as formulações de Vigotski” (TEIXEIRA, 2000, p. 36), o que parece refletir-se no relato da professora participante da pesquisa.

Ao mencionar os “estados superiores da mente”, compreendemos que Kalinka está se referindo às funções psicológicas superiores, conceito definido por Vigotski. Constata-se, portanto, que o vocabulário utilizado pela professora realiza aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica, por ela defendida, e a Psicologia Histórico-Cultural. Ambas as abordagens estão intimamente relacionadas (MARSIGLIA, 2011; MARTINS, 2016; MARTINS; MARSIGLIA, 2022; SAVIANI, 2015), referindo-se porém a distintos campos:

Nas últimas décadas a psicologia histórico-cultural vem ganhando significativa expressão no campo educacional, haja vista suas inúmeras contribuições potenciais para a requalificação da prática pedagógica, especialmente, pelo tratamento que dispensa à relação entre o ensino, sobretudo de conceitos científicos, e o desenvolvimento do psiquismo humano. Não obstante, há que se reconhecê-la como uma teoria psicológica e não como uma teoria pedagógica, de sorte que sua transposição para o campo da educação escolar exija articulações com preceitos pedagógicos coerentes com os princípios que veicula. A busca por esta coerência nos tem conduzido à afirmação da pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural e, igualmente, à afirmação da psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2016, p. 41).

Desse modo, evidencia-se a articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica (MARSIGLIA, 2011; MARTINS, 2016; MARTINS; MARSIGLIA, 2022), visto que “a pedagogia se constrói sobre fundamentos psicológicos e, no caso da pedagogia histórico-crítica, esses fundamentos são aqueles elaborados pela psicologia histórico-cultural” (SAVIANI, 2015, p. 41). Similarmente, “a psicologia também se constrói sobre fundamentos pedagógicos, sendo que, no caso da psicologia histórico-cultural, esses fundamentos são os que vêm sendo delineados pela pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2015, p. 41).

Considerando que “o processo do conhecimento é histórico, implicando uma cultura crítica em relação aos objetos de conhecimento e à atividade profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 140), é fundamental que o professor realize “a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente” (LIBÂNEO, 2004, p. 141). Compreendendo, portanto, “que toda prática pedagógica deve estar alicerçada em uma teoria que dê base científica para responder as questões: ‘para que serve a educação? como as crianças aprendem?’” (MELLO; LUCLE, 2014, p. 262), a formação inicial e continuada de professores não pode prescindir do estudo e da reflexão acerca da teoria que subjaz a prática docente, com vistas à potencialização do desenvolvimento humano (MELLO; LUCLE, 2014).

Por fim, cabe ainda tecer algumas reflexões acerca da importância do referencial teórico e epistemológico que cada professor assume e expressa em suas práticas docentes – de modo consciente ou não, que já o fato de o fenômeno ser menos consciente não torna a ação menos psíquica (VIGOTSKI, 2004c, 2013). Sob a perspectiva histórico-cultural, acreditamos que cabe à escola o “papel de socialização do saber e de formação crítica”, buscando “remover os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico” (MEIRA, 2002, p. 57).

Nesse sentido, problematizamos como tais referenciais afetam a atividade real do professor, entendida não apenas como a atividade efetivamente realizada, mas como tudo “o que gostaríamos de fazer, o que deveríamos fazer, o que poderíamos ter feito, o que deve ser feito novamente e até o que fazemos sem

querer fazer” (CLOT; FAITA, 2000, p. 35, tradução nossa)²¹⁰. Tais dimensões devem ser consideradas na análise do trabalho docente, pois compõem o real da atividade e constituem também a subjetividade social do professor, revelando-se por meio de suas práticas; nesse sentido, “a subjetividade na ação profissional não é um ornamento ou uma decoração da atividade. Ela está no princípio de seu desenvolvimento, configura-se como um recurso interno deste último” (CLOT, 2007a, p. 18).

9.4.4.2 Motivação do estudante PAEE

Uma questão reiterada por Mariana durante a entrevista de autoconfrontação diz respeito à motivação do estudante PAEE:

Olha, **eu estou tentando de todas as formas** que ele participe. (Mariana, EA)

Às vezes eu deixo ele de ajudante, **pra ver se ele fica mais** tempo na sala. (Mariana, EA)

A gente vai ter que sentar e conversar nesse sentido assim, por que ele está querendo sair da sala a todo momento? Porque **a atividade não está atraindo ele**. (Mariana, EA)

O relato de Mariana é corroborado pela pesquisa de Soares (2007), que revelou, como segundo fator mais apontado pelos docentes como fonte de insatisfação em relação aos estudantes, o “fracasso em interessar os alunos” (SOARES, 2007, p. 43). Considerando que a atividade humana expressa a unidade afetivo-cognitiva do ser humano (MARTINS; CARVALHO, 2016), podemos problematizar como a motivação do estudante revela suas emoções frente à escola e ao processo de aprendizagem. Mariana questiona a razão de o estudante não querer permanecer em sala de aula e conclui que a atividade não o atrai. Levanta, portanto, a questão da motivação para a participação e a aprendizagem de E1, a despeito de seus esforços (“estou tentando de todas as formas”, “pra ver se ele fica mais tempo na sala”).

²¹⁰ No original: « [...] *Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire* » (CLOT; FAITA, 2000, p. 35).

Segundo Camargo (2004), o conceito de motivação pode assumir distintas conotações: “na Pedagogia, motivação refere-se à atitude pessoal do aluno de inserir-se nas ocasiões e oportunidades de aprendizagem e decidir-se por elas como suas” (p. 123), na área da Psicologia, por sua vez, esse conceito “engloba todos os processos e estados psíquicos que põem em movimento o comportamento do indivíduo e o orientam para objetivos” (p. 123).

Sob a perspectiva histórico-cultural, a motivação “relaciona-se a interesses e necessidades que têm origem no âmbito coletivo e são interiorizados pelo sujeito” (TASSONI; LEITE, 2011, p. 86). Longe de ser meramente racional, o motivo está intimamente associado às emoções e aos sentidos que cada sujeito atribui à sua atividade:

Assim como Espinosa, Vigotski (2009) também compreende que nenhuma ação humana acontece desvinculada dos motivos, afetos e emoções. Ou seja, Vigotski considera que todo pensamento é emocionado; portanto, para compreendermos a fundo o que as pessoas fazem, necessitamos conhecer seus motivos, ou nas palavras de Espinosa (2008), a causa precisa pela qual uma coisa existe. Portanto, para esses dois filósofos, cada um em seu tempo, são os motivos/causas que apontam, em última instância, o sentido de nossas ações, e estes sentidos estão intimamente relacionados ao tipo de afetação constituída na situação vivida. Disso decorre o entendimento de duas questões. Primeira, que nossa potência de agir mantém estreita relação com os nossos afetos; segunda, que o aumento de nossa potência mantém vínculo com a compreensão adequada do que causa nossos estados afetivos. Isso tem decisivas influências nos processos educativos. (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 47).

Tal como Vigotski (2004b), Leontiev (1960, 1978) também compreende “o desenvolvimento do pensamento e da consciência como fator umbilicalmente unido à formação dos estados emocionais” (MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 706). Para o autor, o motivo da atividade é “aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, o estimula a agir e dirige essa ação à satisfação de determinada necessidade” (LEONTIEV, 1960, p. 346, tradução nossa)²¹¹. Assim, de acordo com Leontiev (1960, 1978), para que ocorra mobilização, é necessário que a atividade “se torne uma necessidade e que a busca de seu objetivo transforme-se em motivo” (CAMARGO, 2004, p. 119). Obviamente, tal estímulo à ação considera os elementos significativos para cada pessoa – ou melhor, os sentidos que cada pessoa atribui aos elementos de sua realidade social concreta em dado momento histórico. Desse

²¹¹ No original: “[...] *aquello que reflejándose em el cérebro del hombre excita a actuar y dirige esta actuación a satisfacer una necesidad determinada*” (LEONTIEV, 1960, p. 346).

modo, “a motivação, coerente ou não para com as ações, ou a sua ausência, só poderá ser compreendida pelos sentidos pessoais que o sujeito atribui às suas ações, ou pelo valor dos meios para a realização da sua vida e de sua atividade vital” (MARINO FILHO, 2020, p. 96).

Sob essa perspectiva, o motivo engloba “a unidade entre a necessidade e o objeto que lhe corresponde, que adquire função estimuladora e orientadora da atividade” (MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 705). É essencial que o sujeito possua “os meios e os materiais ideacionais, afetivos e emocionais, isto é, as condições para iniciar a ação e alcançar a sua finalidade. Na ausência dos meios suficientes para alcançar a finalidade da ação, ela não se realiza” (MARINO FILHO, 2020, p. 94). Em síntese, pode-se afirmar que a ação está intrinsecamente relacionada à motivação, pois se trata de “um processo orientado mediatamente pelo motivo da atividade, na medida em que apenas existe como integrante de um conjunto maior que é o da atividade” (PICCOLO, 2012, p. 287).

No contexto escolar, podemos compreender a motivação relatada por Mariana sob a perspectiva histórico-cultural como uma configuração subjetiva que mobiliza a aprendizagem (MADEIRA-COELHO; TACCA, 2019). Subjetivamente configurada no cotidiano da sala de aula, por professores e estudantes, a motivação constituiu uma unidade que integra emoções, cognição e ação (GONZÁLEZ REY, 2014).

[...] o aluno que desenvolve uma atividade é uma pessoa inteira que tem necessidades, interesses, desejos que se configuram em uma identidade concreta que pode ou não estar mobilizada para a ação. Esta identidade representa o mundo e se representa neste mundo como capaz ou não, como vontade ou não de desenvolver uma determinada atividade proposta. Enfim, para que ocorra a atividade coletiva da aprendizagem, é indispensável que o aluno esteja envolvido e mobilizado para desenvolver as ações e operações que compreendem a atividade. (CAMARGO, 2004, p. 121).

A motivação para o aprender, portanto, não está unicamente relacionada à trajetória de aprendizagem individual, mas integra as configurações subjetivas nas quais se organizam as diversas funções e relações do sujeito, compondo o sistema subjetivo da personalidade (GONZÁLEZ REY, 2014; TORRES; SOUZA, 2019). Desse modo, “não há determinações socioculturais ou subjetivas para as aprendizagens e trajetórias de vida. A questão é como essas condições se

configuram subjetivamente no processo de aprendizagem singular do estudante” (TORRES; SOUZA, 2019, p. 225, tradução nossa)²¹².

Sob a compreensão histórico-cultural, as questões acerca da motivação dos estudantes “dependem das relações de vida destes alunos, da sua realidade pessoal e social” (CAMARGO, 2004, p. 124). Os fatores que atuam como motivadores não podem ser encontrados de modo universal apenas no indivíduo ou em seu meio, mas refletem as apropriações desse meio por cada indivíduo – ou, nos termos vigotskianos, trata-se de como cada sujeito toma consciência, confere sentido e se relaciona afetivamente com os acontecimentos de seu meio (VIGOTSKI, 2018b)²¹³.

Similarmente a Leontiev (1960, 1978), Vigotski (2044a) pontua que a motivação infantil “é a indicação de que a atividade de uma criança coincide com as suas necessidades orgânicas” (p. 111). É justamente por isso, segundo o autor, que o sistema educacional deve ser construído a partir dos interesses da criança: “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (VIGOTSKI, 2004a, p. 145). Evidencia-se, assim, que “as emoções assumem um papel importante, pois existe uma tendência emotiva na origem de toda atividade” (CAMARGO, 2004, p. 125).

Compreendendo que a relação entre o motivo da atividade e o objeto da ação configura o sentido pessoal²¹⁴ (MARTINS, 2015), pode-se indagar, sobre E1 e tantos outros estudantes brasileiros: “o que ocorre na sala de aula para que estes alunos não se envolvam nas atividades propostas?” (CAMARGO, 2004, p. 123); “qual é o sentido pessoal que os estudantes atribuem à sua vida escolar? Mais especificamente, qual é o sentido pessoal atribuído à sua atividade de estudo?” (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 169). Sob essa perspectiva, no caso de E1, que não permanece em sala porque “a atividade não o está atraindo”, podemos inferir que a não coincidência entre o motivo da atividade de frequentar a escola e a ação de estudar torna as tarefas do cotidiano escolar “esvaziadas de sentido ou

²¹² No original: “[...] *there are no sociocultural or subjective determinations for learning and life trajectories. The question is how these conditions are subjectively configured in the student’s singular learning process*” (TORRES; SOUZA, 2019, p. 225).

²¹³ Retomamos aqui o conceito vigotskiano de *perezhivanie*, anteriormente discutido nesta tese.

²¹⁴ O conceito de sentido pessoal de Leontiev expressa a integração entre pensamentos, afetos e sentimentos, por meio da qual o indivíduo realiza novas significações “em unidade com suas experiências e vivências pessoais” (MARTINS, 2015, p. 74).

transformam-se em operações automatizadas, como copiar mecanicamente sem atenção ao conteúdo reproduzido” (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 175).

Para compreender como a atividade de estudo pode ser “atrativa” para E1, é preciso considerar como os conteúdos de aprendizagem, as relações de ensino e as interações que ocorrem no interior da escola são refratados pelo estudante; trata-se, portanto, da “natureza social, a emergência e a possibilidade de significação – isto é, da produção histórica de signos e sentidos – como meio/modo de relação que afeta e constitui as formas de sentir, pensar, falar, agir” (SMOLKA, 2010, p. 114). Consideramos que as situações do cotidiano escolar tornam-se significativas “na medida em que os corpos/sujeitos se afetam e produzem efeitos/afetos uns nos outros; as emoções vão se (trans)formando e os sentimentos vão sendo forjados, relacionados à possibilidade de significação” (SMOLKA, 2010, p. 116). Desse modo, para além da utilização de metodologias e da adoção de preceitos normativos, a compreensão das relações de ensino e aprendizagem deve considerar as formas como cada sujeito pensa, age, sente e confere sentido às vivências que produz e experiencia no cotidiano da escola.

Cabe, ainda, refletirmos acerca dos sentidos da presença de E1 e E2 – e de todos os estudantes PAEE – na sala de aula. Embora a ausência da sala exponha inevitavelmente a dificuldade da escola em incluir, a mera inserção do estudante no ambiente físico da sala regular não é capaz de assegurar sua aprendizagem. Pode-se, assim, cair na falácia de uma “inclusão excludente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007), que acaba por converter-se na real “exclusão dos incluídos” (FACCI; MEIRA, TULESKI, 2011). A efetivação da inclusão escolar, portanto, não pode prescindir de uma compreensão situada da realidade educacional, que ultrapasse o mero cumprimento de normas e diretrizes legais e contemple, para além do pretense acolhimento à diversidade, um compromisso real com a construção de estratégias reais de participação e desenvolvimento para todos os estudantes.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que torna a Teoria Histórico-Cultural única é que cada conceito se refere a um determinado aspecto/aspectos do complexo processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. [...] Em outros termos, parafraseando as palavras do próprio Vigotski, a THC fornece a compreensão básica correta da natureza dos fenômenos estudados e permite o próprio processo de desenvolvimento de formas complexas e superiores de comportamento a serem explicadas e realizadas metodologicamente. (VERESOV, 2014b, p. 132-133, tradução nossa)²¹⁵.

Nesta tese, definimos como **objetivo geral** de pesquisa compreender o processo de desenvolvimento das emoções e sua transformação nas práticas docentes inclusivas. Com essa finalidade, elencamos cinco objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento das atividades teórico-práticas deste estudo.

Ao longo de todo o texto²¹⁶, buscamos estabelecer interlocuções entre os conceitos teórico-epistemológicos de Lev S. Vigotski, Yves Clot e Michel de Certeau (**primeiro objetivo específico**). Nesse sentido, organizamos na revisão de literatura a apresentação dos principais temas e conceitos relacionados a esta pesquisa, abordando especialmente as questões da emoção, do trabalho docente, das artes de fazer no cotidiano escolar e do contexto da inclusão escolar. Compreendemos que as proposições desses três autores apresentam potencial de interconexão em nível teórico, subsidiando conseqüentemente a realização de práticas fundamentadas em uma concepção histórico-cultural do ser humano, da aprendizagem e da docência que considerem a indissociabilidade entre o pensar, o agir e o sentir no cotidiano da sala de aula.

A fim de conhecer as emoções das professoras frente à inclusão escolar, realizamos uma revisão sistemática qualitativa da literatura do tipo metassíntese (FARIA; CAMARGO, 2022), nosso **segundo objetivo específico**. Foram identificados oito artigos qualitativos, cujos achados em relação às emoções foram

²¹⁵ No original: “What makes CHT unique is that every concept refers to a certain aspect/aspects of the complex process of development of the higher mental functions. [...] In other words, paraphrasing Vygotsky’s own words, CHT provides the correct basic understanding of the nature of the phenomena being studied and allows the very process of the development of complex and higher forms of behaviour to be explained and realized methodologically” (VERESOV, 2014b, p. 132-133).

²¹⁶ O Capítulo 5 foi dedicado especificamente a essa discussão.

agrupados em dois eixos: o estudante PAEE e o processo de inclusão escolar. Em relação aos estudantes PAEE, as emoções identificadas nos estudos selecionados foram: frustração; preocupação; medo; segurança; insegurança; surpresa; ansiedade; culpa; empatia; gratificação; cuidado; e amor. Quanto ao processo de inclusão escolar, as emoções citadas foram: alegria; frustração; medo; emoção; preocupação; confiança; despreparo; e gratificação.

Após a elaboração da fundamentação teórica como subsídio teórico norteador da prática, fomos a campo com vistas a identificar emoções das participantes da pesquisa frente à inclusão escolar (**terceiro objetivo específico**). Concordes à metodologia vigotskiana, buscamos não apenas descrever os fenômenos, mas explicá-los à luz da Psicologia Histórico-Cultural. As emoções reveladas pelas professoras em relação à inclusão escolar foram: amor, gostar; angústia; desamparo, aflição, impotência; esperança; frustração; incapacidade, insegurança; incompletude; sentir-se mal; e tristeza. O relato das participantes revelou também emoções atribuídas aos estudantes PAEE e enfatizou a questão do adoecimento docente, relacionado à implementação da inclusão escolar.

A partir da identificação das emoções de Kalinka e Mariana em relação à inclusão escolar, pudemos discutir relações entre as emoções e as práticas docentes inclusivas das participantes da pesquisa (**quarto objetivo específico**). Várias questões relacionadas a esse tema foram levantadas pelas participantes: a preocupação com a aprendizagem dos estudantes PAEE; a necessidade de adaptação das atividades para esse alunado; a importância do trabalho colaborativo em sala de aula; a necessidade de colaboração qualificada entre profissionais e de apoio para o professor; a questão da valorização do magistério e do investimento na pesquisa educacional; a implementação de políticas públicas inclusivas e a relação entre a classe especial e a inclusão escolar.

Por fim, em consonância com os princípios histórico-culturais da Clínica da Atividade, visamos por meio das entrevistas de autoconfrontação possibilitar às participantes da pesquisa a transformação do trabalho docente por meio da tomada de consciência das próprias emoções (**quinto objetivo específico**). Consideramos que o recurso metodológico por nós utilizado teve o potencial de atuar como instrumento mediador para o desenvolvimento da consciência das professoras acerca de suas emoções e práticas em relação à inclusão escolar, contribuindo

assim para a transformação do trabalho das docentes por meio do aumento de seu poder de agir sobre a própria atividade.

A partir da constatação do alcance dos objetivos específicos, acreditamos que nossas **hipóteses investigativas** foram confirmadas. Os achados da pesquisa permitem afirmar que as emoções docentes afetam/são afetadas e expressam as emoções do professor frente à inclusão escolar. A identificação e a compreensão dessas emoções – nesta pesquisa, especificamente por meio da entrevista de autoconfrontação, que transforma para compreender (CLOT, 2010b) – pode promover a transformação da atividade de trabalho, levando o docente a ressignificar a própria docência por meio da identificação e da reflexão sobre as próprias emoções e práticas no cotidiano da escola.

Retomando nosso **problema de pesquisa**, podemos responder à questão “como ocorre o processo de desenvolvimento das emoções e sua transformação nas práticas docentes inclusivas?” afirmando que as emoções docentes são expressas por meio dos diversos elementos que constituem a realidade concreta e subjetiva da docência. A atividade realizada, intencionada e impedida revela a indissociabilidade entre cognição e afeto, na vida e no trabalho. A forma como cada professora se sente frente à inclusão escolar está diretamente relacionada ao seu poder de agir e às táticas (CERTEAU, 2013) e catacreses (CLOT, 2007a) que utiliza, como meios de viver outras experiências (CLOT, 2014).

Mariana e Kalinka expressaram diversas emoções em relação à inclusão escolar, concretizadas por meio de suas práticas docentes observadas pelas próprias participantes nas entrevistas de autoconfrontação. Foi possível identificar relações entre as emoções vivenciadas pelas professoras e a realidade concreta da docência. Relatos como o amor pelo magistério vivificado pelo contato cotidiano com os estudantes e a emoção de impotência causada por questões que fogem ao escopo da docência corroboram nossa percepção, evidenciando que as emoções são dialeticamente afetadas pelo contexto em que produzem e revelam. Não estão, portanto, à parte da sala de aula, e tampouco podem ser obliteradas durante o processo de ensino. Trata-se de uma relação indissociável que expressa a unicidade da consciência e do sujeito humano.

No contexto desta pesquisa, compreendemos como as emoções das docentes afetam suas práticas inclusivas. Embora tenham expressado emoções valoradas como agradáveis (amor/gostar e esperança), a menção amplamente

maior a emoções consideradas desagradáveis (angústia; desamparo, aflição, impotência; frustração; incapacidade, insegurança; incompletude; sentir-se mal; tristeza) denuncia a aridez e a opacidade da vivência da inclusão escolar pelas professoras. Trata-se, sem dúvida, de um cenário preocupante que demanda atenção por parte dos sistemas educacionais: é mister cuidar do professor – o que inclui a valorização profissional, a formação inicial e continuada de qualidade, a garantia de condições dignas de trabalho e o apoio docente, com vistas a assegurar condições de ensino que promovam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento não apenas de alguns, mas de todos os estudantes.

Nas diversas situações do cotidiano escolar as emoções colorem as práticas docentes, imprimindo suas marcas. Tacitamente, nos sentidos atribuídos à docência, ou de modo explícito, na reivindicação por condições que contribuam à manutenção da saúde mental no trabalho, as emoções fazem-se presentes nas – e simultaneamente por meio das – práticas de cada professora. De fato, nenhuma emoção permanece incólume no comportamento (VIGOTSKI, 2004a). Entretanto, com pesar – porém sem surpresa – reconhecemos ainda, como Vigotski (2004a) já denunciava há quase cem anos, a intelectualização do comportamento e a separação entre a cognição e o afeto produzidas pela escola tradicional e cartesiana; “todos perdemos, em consequência dessa educação, o sentimento imediato da vida e, por outro lado, o método insensível de aprendizagem dos objetos desempenhou importante papel nessa insensibilização do mundo e esterilização do sentimento” (VIGOTSKI, 2004a, p. 144). Posicionamos, portanto, esta pesquisa como um contraponto à lógica racionalista e excludente, que cinde o ser humano e tolhe seu poder de agir.

Compreendemos que as emoções reveladas pelas participantes da pesquisa afetam indelevelmente as práticas inclusivas realizadas das professoras – essa é, aliás, sua qualidade inerente: “as emoções seriam inúteis se não fossem ativas” (VIGOTSKI, 2004a, p. 137). Kalinka nos revela que é impossível lecionar sem envolver-se afetivamente – e acreditamos que o inverso também é verdadeiro: a sala de aula, as condições de trabalho e as situações vivenciadas na docência afetam as formas como essas professoras configuram os sentidos da inclusão escolar. A compreensão das emoções e das práticas docentes, portanto, é indissociável: a dificuldade em manter E1 dentro da sala de aula e a preocupação

com a aprendizagem de E2, desse modo, expressam concretamente a insegurança, a frustração e a angústia sentidas pelas professoras.

Durante nossa inserção na escola, pudemos sentir o clamor das professoras; Mariana, Kalinka e tantas outras com quem tivemos a oportunidade de conviver, ainda que brevemente, nos confiaram a esperança de que esta pesquisa fosse um canal por meio do qual pudessem ser reconhecidas, ouvidas e valorizadas. Colocamo-nos, portanto, não como pesquisadoras externas ou alheias à realidade da escola, mas como parte também desse coletivo; longe de uma postura pessimista ou fatalista, compreendemos as dificuldades relatadas pelas professoras como recursos potenciais para o seu desenvolvimento aos quais esta pesquisa pode contribuir, pois “a ‘fraqueza’ em que a experiência penosa precipita o sujeito é fonte de ‘força’ [...] se ele encontra também à sua volta [...] recursos de compensação na vida sociocoletiva e na pluralidade social dos círculos onde está inserido” (CLOT, 2010, p. 115). Ecoamos, assim, por meio desta tese, a voz dessas professoras, cujas emoções revelam angústias, desejos e anseios vivenciados no cotidiano do trabalho docente. Ao reverberar as demandas – concretas e subjetivas – das professoras, pretendemos fortalecer seu poder de agir, fazendo com que a experiência desta pesquisa possa também tornar-se um meio de viver novas experiências e possibilidades no cotidiano escolar.

Como nos relembra Vigotski (2004a), “a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida” (p. 462). Por isso, para além das questões relacionadas às especificidades da inclusão escolar, as emoções das professoras participantes da pesquisa precisam ser compreendidas à luz do contexto histórico vivenciado pela pandemia da covid-19, que impactou profundamente as relações humanas e o cenário da escola. Nesse sentido, compreendemos que a atividade de trabalho “é estruturalmente o teatro de um drama, no sentido cênico do termo [...]. Ela é a arena e a sede em que eles passam de um para o outro, a menor unidade do intercâmbio social” (CLOT, 2010b, p. 11). As emoções expressam a dupla objetivação do drama vivenciado por Kalinka e Mariana – enquanto seres humanos inseridos na vida social e como professoras, no mundo do trabalho docente. Não podemos ignorar a repercussão emocional do cenário pandêmico sobre as emoções das professoras e sobre o surgimento e

agravamento das questões por elas mencionadas em relação ao adoecimento docente.

Acreditamos que os achados de nossa pesquisa podem aportar **implicações para a prática docente**, contribuindo para a efetivação de práticas coerentes, sustentadas em uma sólida epistemologia crítica que considere a unicidade entre o agir, o pensar e o sentir do professor no cotidiano escolar.

Cabe destacar que uma implicação importante das pesquisas acerca das emoções docentes é a compreensão da indissociabilidade entre cognição e afeto em todos os âmbitos da ação humana, em especial nos contextos da formação inicial e continuada de professores. Embora atualmente já existam diversos estudos voltados a essa temática, consideramos que a pesquisa sobre as relações entre as emoções docentes e as práticas pedagógicas ainda é incipiente, sobretudo no Brasil; desse modo, é preciso aprofundar a exploração da temática, para que a pesquisa educacional sobre as emoções possa beneficiar a educação e, por extensão, a sociedade como um todo.

É no chão da escola que o professor constitui suas práticas – muitas vezes reprodutivistas ou, para dizer ao modo de Vigotski (2017a), fossilizadas. Nesse contexto, no qual se faz fundamental a “reinvenção do cotidiano” (CERTEAU, 2013), é preciso valorizar a criatividade do professor, capaz de criar, de (trans)formar, de (re)formar. Se “a vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento” (VIGOTSKI, 2004a, p. 462), a ação inventiva e astuciosa do professor configura também múltiplas possibilidades de criar e realizar a docência, desvelando, frente às dificuldades e limitações, “uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova” (VIGOTSKI, 2004a, p. 462).

Salientamos a necessidade de conhecimento e aprofundamento teórico que constituam bases sólidas e coerentes para a compreensão das implicações emocionais na prática docente, tanto em estudos e pesquisas como nos contextos da atuação e da formação de professores. Acreditamos que a Psicologia Histórico-Cultural fornece tais fundamentos, permitindo compreender a constituição social do psiquismo e da ação humana; mais ainda, frente à realidade contemporânea, na qual a “aceitação da diferença” e a defesa da meritocracia são ideologias amplamente disseminadas, cremos que as contribuições de Vigotski podem

pavimentar alicerces para a reflexão e a ação livre, consciente, crítica e transformadora que é inerente à função do professor.

Nesse contexto, propomos a utilização da entrevista de autoconfrontação como mediadora para a tomada de consciência do professor, promovendo a ressignificação do trabalho docente por meio promovendo da transformação de suas práticas. Consideramos que a utilização do dispositivo de autoconfrontação proposto pela Clínica da Atividade possibilita a reflexão sobre a própria atividade, constituindo um modo de reviver o vivido anteriormente – ou, nos termos de Vigotski (2017b), tornando a consciência na experiência vivida da experiência vivida. Não se trata, contudo, apenas de evocar lembranças, mas de transformar o vivido em um meio de viver outras experiências (CLOT, 2007a). Nesse sentido, propomos a utilização desses recursos não apenas para a reflexão individual na ação, mas sobretudo para o fortalecimento dos coletivos de trabalho. A observação da atividade docente em vídeo pelos professores pode promover reflexões e discussões acerca das práticas e dos elementos que as subjazem – o que envolve, para além da subjetividade social de cada professor, questões relacionadas à formação docente, ao currículo, ao papel da educação e do professor e às políticas públicas, bem como suas significações **por** e **em** cada instituição escolar – possibilitando uma conscientização crítica, a ampliação do poder de agir de cada professor e a consequente transformação qualitativa das práticas em sala de aula.

Sob essa perspectiva, o cotidiano escolar pode tornar-se uma fonte de desenvolvimento para o professor, compreendido não apenas como o conjunto das atividades desenvolvidas no ambiente concreto da escola, mas como o contexto – objetivo e subjetivo – composto pelas atividades realizadas, imaginadas, frustradas, negadas e mesmo preteridas. Nesse sentido, defendemos que a reflexão sobre a atividade possibilitada pelo dispositivo de autoconfrontação cria uma **zona potencial de desenvolvimento** para o coletivo docente, reavivando a capacidade de agir sobre o trabalho – em outras palavras, permitindo que os professores se reconheçam e realizem na própria atividade, apoiados pela ressignificação do trabalho promovida **no** e **pelo** coletivo.

Acreditamos que na ação e no poder do coletivo de trabalho reside uma importante estratégia – ou, para dizer como Certeau (2013), uma tática – de enfrentamento ao sofrimento e adoecimento docente, apontado pela literatura e reiterado por Kalinka e Mariana, participantes de nossa pesquisa. Consideramos que

as emoções são funções psicológicas superiores essenciais à transformação coletiva das situações de trabalho. Uma compreensão histórico-cultural do contexto da escola e da realização do trabalho docente pode contribuir para a superação de uma subjetividade precária e precarizada. Na reflexão conjunta e com o apoio do coletivo, os professores são capazes de (re)conhecer suas práticas e dar sentido às experiências e dificuldades que vivenciam, retomando e fortalecendo seu poder de agir. Visa-se, assim, superar a responsabilização individual e a culpabilização do professor – pela (não) aprendizagem dos estudantes, pelo fracasso escolar e quiçá pelo próprio adoecimento, naturalizadas por uma sociedade ávida pelo instantâneo, pelo automático e pelo consumo. Frente a esse estado de coisas, denunciamos a necessidade de uma educação – e de uma docência – consciente, reflexiva, crítica e ativa, fundamentada em pressupostos sólidos e coerentes com sua prática.

Defendemos a superação da cisão cartesiana entre cognição e afeto, que historicamente tem banido as emoções, outorgando ao cognitivo uma suposta primazia que não permite ao sujeito ser quem é – um ser integral, que age, pensa e também sente. No contexto escolar, essa dicotomia funesta traz profundas e lamentáveis consequências, desconsiderando que a emoção é tão necessária e relevante à aprendizagem como a cognição (VIGOTSKI, 2004a). Por isso, propomos a utilização de recursos e instrumentos – tais como os dispositivos metodológicos da Clínica da Atividade – que permitam e mediem a expressão emocional dos professores, promovendo na prática a tomada de consciência das próprias emoções e, por consequência, a adoção de práticas coerentes e críticas que fortaleçam o poder de agir de cada docente.

Para além da verbalização, existem outras formas de reevocar as emoções, compreendê-las e promover a tomada de consciência. A **arte** configura uma dessas possibilidades, permitindo “aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (VIGOTSKI, 1999b, p. 320). Por meio da vivência artística pode-se promover um encontro sensível consigo mesmo e com o outro, potencializador da vida e das possibilidades de ação e transformação da própria realidade. Nesse sentido, a promoção de espaços de troca, interação entre os docentes e vivências artísticas permite a tomada de consciência e a ressignificação da própria atividade, por meio da expressão e vivência das emoções; tais possibilidades configuram a criação de encontros potentes e ativos que estimulem a inventividade de novas práticas e uma

reinvenção do cotidiano docente (CERTEAU, 2013), fortalecendo o poder de agir do professor (CLOT, 2007a, 2010b).

Neste estudo compreendemos que as emoções permeiam e se expressam nas práticas docentes, afetando – no sentido literal do termo – a atividade de trabalho e estendendo-se a todas as dimensões da vida. Embora nosso foco tenha se delimitado ao âmbito da docência inclusiva, julgamos importante expandir esse contexto, aventando **possibilidades para a realização de futuras pesquisas**.

Considerando a necessidade de aprofundar os estudos que considerem o papel das emoções no sistema funcional do psiquismo humano no contexto educacional, acreditamos ser importante o aprofundamento nas questões relacionadas especificamente à área da emoção contemplando tanto outros agentes escolares, como os estudantes, os gestores e as famílias, como também outras especificidades educacionais – como os contextos da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Superior, por exemplo.

Merece também especial atenção a forma como os elementos emocionais afetam as práticas em outros ambientes relacionados aos estudantes com necessidades educacionais específicas, tais como as salas de Atendimento Educacional Especializado e as escolas na modalidade de educação especial, ainda presentes no estado do Paraná. Sugerimos ainda a ampliação da investigação acerca das relações entre as emoções e práticas docentes com vistas à compreensão de como essas relações afetam a aprendizagem dos estudantes, expressando-se concretamente na adoção de metodologias e no relacionamento professor-aluno estabelecido dentro da sala de aula.

Vivemos tempos nebulosos e incertos na educação brasileira. Entre emoções, desejos e (im)possibilidades, entretanto, cabe lembrar que “o não realizado não está de forma alguma desaparecido. Vivo, ele insiste” (CLOT, 2014, p. 129). Nesse contexto, a Psicologia Histórico-Cultural constitui uma forma de insistir e de resistir, de destacar e pôr do avesso; uma arte de fazer. Afinal, como nos incita Brecht (2016), nada é impossível de mudar.

Como pondera Clot (2017a), “a última palavra nunca é dita” (p. 21); cabe-nos, entretanto, tecer ainda uma consideração final sobre as emoções – as nossas próprias emoções na construção desta pesquisa. Se, como frisa Kalinka, não é possível lecionar sem emocionar-se, tampouco é possível produzir uma tese sem emoção. Ao tecer essas últimas reflexões um misto de satisfação, alegria e saudade

nos invade. Emoção, muita emoção. Vemo-nos, tal como Vigotski, vislumbrando a terra prometida²¹⁷, finalizando um período denso e profundo de reflexões, construções e amadurecimento, impactado profundamente pela pandemia que assolou o mundo – inevitavelmente, o drama da vida. Olhamos para o processo de construção desta tese com muito carinho e gratidão. Ao final desta trajetória catártica, sem dúvida podemos afirmar que foi um processo sobretudo prazeroso, colorido emocionalmente por surpresas, alegrias e desafios.

Reiteramos nosso posicionamento em favor de uma docência emocionada e emocionante, que considere a integralidade do psiquismo e da ação humana no mundo. Como explica Smolka (2010, 2021), os termos “ensinar” e “significar” têm raiz latina comum; talvez esse seja um lembrete da importância de conceber o ensino enquanto atividade significativa – não apenas para o estudante, em termos de aprendizagem, mas também para o professor: investido de sentido, o trabalho é fonte vital de desenvolvimento que consolida e amplia seu poder de agir. Emocionar é um verbo essencial à docência, que permite ressignificar e transformar, a cada dia e de novo, o cotidiano da escola em outras formas de ensinar, aprender e viver. Como em uma espiral dialética que ao fim retorna ao seu início, porém um pouco acima de si mesma (VIGOTSKI, 1979), retomamos a epígrafe desta tese. A emoção faz parte indissociável do trabalho docente e essa pode ser, justamente, sua especificidade; afinal, “nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 77).

²¹⁷ No último parágrafo redigido por Vigotski antes de seu falecimento, o autor mencionou que, tal como Moisés, havia vislumbrado a terra prometida, sem pisar nela (ZAVERSHNEVA; VAN DER VEER, 2018). Nós, afortunadamente, acreditamos ter alcançado nossa meta, após uma longa e nem sempre fácil jornada, cumprindo o propósito de finalizar e defender esta tese.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, 2011.

AGUIAR, W. M. J. de. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.

AGUIAR, W. M. J. de.; MACHADO, V. C. Psicologia sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, abr./jun. 2016. doi: 10.1590/1982-02752016000200008

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. London; New York: Routledge, 2006.

AINSCOW, M.; DYSON, A.; WEINER, S. **From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs**. Manchester: CfBT Education Trust, 2013.

ALENCAR, E. S. de; ALMOULOUD, S. A. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 204-220, 2017. doi: 10.17058/rea.v25i3.9731

ALVES, N. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA**, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/124_nilda_alves.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, 2003.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Certeau e as artes de fazer – pensando o cotidiano da escola**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, 21., 1998, Caxambu. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/need/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada/Curr%C3%ADculo/Certeau%20e%20as%20artes%20de%20fazer%20-%20pensando%20o%20cotidiano%20da%20escola.htm>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. London; New York: Routledge, 2006.

AINSCOW, M.; DYSON, A.; WEINER, S. **From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs**. Manchester: CfBT Education Trust, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução de: NASCIMENTO, M. I. C.; MACHADO, P. H.; GARCEZ, R. M.; PIZZATO, R.; ROSA, S. M. M. da. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ANJOS, D. D. dos. Autoconfrontação cruzada: potencialidades do uso do dispositivo metodológico na reflexão sobre a prática docente. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 253-274.

ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 19, p. 169-178, 2014. doi: 10.1590/S1413-294X2014000300002

AUGUSTO, T. G. da S. A prática docente no cotidiano escolar: uma análise fundamentada em Certeau. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 6., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), 2007.

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. **European Journal of Special Needs Education**, Abingdon, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002. doi: 10.1080/08856250210129056

BARBOSA, S. M. C.; AGUIAR, W. M. J. de. Contribuição da autoconfrontação simples para a formação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL – CONPE, 10., Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 3 a 6 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/89.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. de A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010.

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e desenvolvimento verbal: em defesa do desenvolvimento humano no aluno. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 277-298.

BARROCO, S. M. S. Vygotski's theories on Defectology: contributions to the special education of the 21st century. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 374-384, 2018. doi: 10.15448/1981-2582.2018.3.31826

BECKER, C.; ANSELMO, A. G. Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. **Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 90-108, 2020.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 235-242, jul./dez. 2009.

BERNARDES, M. E. M. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generecidade na educação. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 63-77.

BERNARDES, M. E. M.; BARBOSA, A. P.; LOPES, M. A. de C. Desdobramentos da Pandemia Covid-19 na educação formal: uma análise da unidade afeto-cognição. **RIET – Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218-245, 2021. doi: 10.30612/riet.v2i2.13943

BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. VII-XIX.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de: LANDA, G. V. Ciudad de México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 355-382.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Tradução de: SANTOS, M. P. dos; ESTEVES, J. B. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BORDA, O. F. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2009.

BORGES, C. S.; VARGAS, C. L. B. de; CRUZ, C. B.; SANTOS, G. F. dos. As pesquisas em educação e os cotidianos com Michel de Certeau. **Pró-Disciente**, Vitória, v. 22, n. 2, p. 9-25, 2016.

BOUBÉE, N. La méthode de l'autoconfrontation: une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information?. **Études de communication**, Lille, n. 35, p. 47-60, 2010. doi : 10.4000/edc.2265

BOZHOVICH, L. I. The social situation of child development. **Journal of Russian and East European Psychology**, Philadelphia, v. 47, n. 4, p. 59-86, 2009. doi: 10.2753/RPO1061-0405470403

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEN nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pinhais**. 2021a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pinhais/panorama>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**. Brasília-DF, 27 de julho de 2020a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento**. Brasília, DF, 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 6 ago. 2021b. Ed. 148. Seção 1. p. 51.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil**. Brasília, DF: MEC-SECADI, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Brasília, DF: MEC-SECADI, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC; SEMESP, 2020b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Síndrome de Burnout**. 24 de novembro de 2020c. Disponível em: < <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout#:~:text=S%C3%ADndrome%20de%20Burnout%20ou%20S%C3%ADndrom e,justamente%20o%20excesso%20de%20trabalho.>>. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014b. p. 1. edição extra.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 01 dez. 2021c. p. 5.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASILEIRO, A. M. M. Autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.

BRECHT, B. Nada é impossível de mudar. **Stylus (Rio J.)**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 293, 2016. (Original publicado em 1982)

BRÍGIDA, I. F. S.; LIMEIRA, C. S. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, v. 1, n. e12436, p. 1-12, 2021.

BROSSARD, M. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In: CLOT, Y. (Org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012. p. 95-116.

BULHÕES, L. F. S. S.; SILVA, M. M. da. O conceito de unidade mínima de análise como eixo articulador do método marxiano e da psicologia concreta. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 24, n. 3, 2020. doi: 10.5380/riep.v24i3.72788

BULGACOV, Y. L. M. Debate epistemológico, ontológico e metodológico. In: TAKAHASHI, A. R. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 23-34.

CAMARGO, D. de. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CAMARGO, D. de. Emoções e sentimentos no processo de aprendizagem. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Orgs.). **Identidade e emoção**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. p. 67-85.

CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. Introdução. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Orgs.). **Identidade e emoção**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. p. 11-21.

CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **INFAD Revista de Psicologia**, Bajadoz, n. 1, v. 1, 2016, p. 213-220. doi: 10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.219

CAMARGO, R. G.; SARZI, L. Z. Inclusão e interação: pesquisa sobre atuação do professor de educação especial em bidocência. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 7, n. 13, p. 103-123, 2012. doi: 10.17648/educare.v7i13.6322

CARVALHO, M. do C. B. de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: NETTO, J. P.; CARVALHO, M. do C. B. de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-63.

CASSANDRE, M. P.; BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D. de. O conceito de prática a partir da Teoria da Atividade. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 1, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

CASSANDRE, M. P.; GODOI, C. K. Metodologias intervencionistas da Teoria da Atividade Histórico-Cultural: abrindo novas possibilidades para os estudos organizacionais. **RGO – Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 6, n. spe. 3, p. 11-23, 2013. doi: 10.22277/rgo.v6i3.1510

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de: ALVES, E. F. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Original publicado em 1990)

CHAVES, H. V.; MAIA FILHO, O. N.; OLIVEIRA, J. C. da C.; PEREIRA NETO, F. E. Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 134-147, 2012. doi: 10.5752/P.1678-9563.2012v18n1p134

CHRISTO, S. V. de; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, 2019. doi: 10.34019/1984-5499.2019.v21.19079

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Tradução de: SOBRAL, A. Petrópolis: Vozes, 2007a.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 87-95.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, 2010a. doi: 10.1590/S1984-02922010000100015

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017a. doi: 10.24933/horizontes.v35i3.526

CLOT, Y. Clinic of Activity: the dialogue as instrument. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. (Eds.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 286-302.

CLOT, Y. Clinique du travail et action sur soi. In: BAUDOIN, J. M.; FRIEDRICH, J. **Théories de l'action et éducation**. Paris: De Boeck Supérieur, 2001. p. 255-277.

CLOT, Y. Clinique du travail et clinique de l'activité. **Nouvelle revue de psychosociologie**, Paris, n. 1, p. 165-177, 2006.

CLOT, Y. De l'analyse des pratiques au développement des métiers. **Éducation et didactique**, v. 1, n. 1, p. 83-93, 2007b. doi: 10.4000/educationdidactique.106

CLOT, Y. Introduction. In: CLOT, Y. (Org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012a. p. 9-16.

CLOT, Y. **Le travail à cœur**. Pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris: La Découverte/Poche, 2015.

CLOT, Y. **Le travail sans l'homme?** Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris: La Découverte/Poche, 2008.

CLOT, Y. **Lev S. Vygotski**: conscience, inconsciente, émotions. Textes choisis et commentés par Yves Clot. Paris: La Dispute, 2017b.

CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, p. 1-11, 2013. doi: 10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p1-11

CLOT, Y. Pourquoi l'activité dans la clinique du travail ? In : CLOT, Y. ; LHUILIER, D. **Agir em clinique du travail**. Toulouse: Éditions Érès, 2012b. p. 13-25.

CLOT, Y. Psychologie: une crise aggravée? In: CLOT, Y. (Org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012c. p. 135-149.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de: TEIXEIRA, J. de F.; VIANNA, M. M. Z. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b.

CLOT, Y. Vygotski: a consciência como relação. Tradução de: RAMOS, M. A. B. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe. 2, p. 124-139, 2014. doi: 10.1590/S0102-71822014000600013

CLOT, Y.; FAITA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler** [online], v. 4, p. 7-42, 2000.

CLOT, Y.; KOSTULSKI, K. Intervening for transforming: the horizon of action in the Clinic of Activity. **Theory & e Psychology**, Thousand Oaks, v. 21, n. 5, p. 681-696, 2011. doi: 10.1177/0959354311419253

CLOT, Y.; LEPLAT, J. La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. **Le travail humain**, Paris, v. 68, n. 4, p. 289-316, 2005.

CLOT, Y.; SOARES, D. H. P.; COUTINHO, M. C.; NARDI, H. C.; SATO, L. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. doi: 10.11606/issn.1981-0490.v9i2p99-107

CONFRONTAÇÃO. In: DICIO. **Dicionário online de português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/confrontacao/>>. Acesso em: 15 jun. 2022a.

CONFRONTAÇÃO. In: MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=confronta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 jun. 2022b.

CONFRONTATION. In: LAROUSSE COMPACT. **Dictionnaire de la langue française**. Paris: Larousse, 1995a. p. 347.

CONFRONTATION. In : LE ROBERT Dico en ligne. Disponível em: <<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/confrontation>>. Acesso em: 14 jun. 2022a.

CONFRONTATION. In: LE ROBERT. **Dixel Le dictionnaire illustré: grand format**. Paris: Le Robert, 2011a. p. 68.

CONFRONTER. In: LAROUSSE COMPACT. **Dictionnaire de la langue française**. Paris: Larousse, 1995b. p. 347.

CONFRONTER. In: LE ROBERT Dico en ligne. Disponível em: <<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/confronter>>. Acesso em: 14 jun. 2022b.

CONFRONTER. In: LE ROBERT. **Dixel Le dictionnaire illustré: grand format**. Paris: Le Robert, 2011b. p. 68.

CORRÊA, T. H. B. O cotidiano escolar como espaço-tempo de formação e reflexão. **Educação**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 129-137, 2013.

COSTA-PINTO, A. B. **Potência de agir e educação ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil**. 164 f. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo; Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa; São Paulo; Lisboa, 2012.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008. doi: 10.1590/S0102-46982008000200010

DAFERMOS, M. **Rethinking cultural-historical theory: a dialectical perspective to Vygotsky**. Perspectives in Cultural-Historical Research 4. Singapore: Springer, 2018.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 145-156, 2018. doi: 10.24933/horizontes.v36i3.685

DAINÊZ, D.; FREITAS, A. P. de.; MONTEIRO, M. I. B. Uma possibilidade metodológica na pesquisa em educação especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007. p. 1-8.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. doi: 10.1590/S0104-40602008000100013

DANIELS, H. **Vygotsky and research**. Oxon; New York: Routledge, 2008.

DANIELS, H. Support for children and schools through cultural intervention. In: DANIELS, H.; HEDEGAARD, M. (Eds.). **Vygotsky and special needs education**. London; New York: Continuum, 2011. p. 156-172.

DANIELS, H.; HEDEGAARD, M. Introduction. In: DANIELS, H.; HEDEGAARD, M. (Eds.). **Vygotsky and special needs education**. London; New York: Continuum, 2011. p. 1-8.

DELARI JÚNIOR, A. **Método(s) em Vigotski**: esboço de um quadro geral. Umuarama: Estação MIR, 2021.

DELARI JÚNIOR, A. **Questões de método em Lev Vigotski**: busca da verdade e caminhos da cognição. Umuarama: Estação MIR, 2020.

DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 16, p. 181-197, 2011.

DIAS, M. S. de L.; CAMARGO, D. de. Prólogo. In: DIAS, M. S. de L.; CAMARGO, D. de. **Programa de desenvolvimento da autoestima na escola**. Curitiba; Porto: Editorial Juruá, 2019. p. 15-19.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. V. 324. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DIPARDO, A.; POTTER, C. A Vygotskian perspective on emotionality and teachers' professional lives. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (Eds.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 317-345.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2021.

DURAN, M. C. G. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 15, p. 117-137, 2007. doi: 10.15603/2176-1043/el.v10n15p117-137

DURAN, M. C. G. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 12, p. 43-48, 2012.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem expansiva: por uma reconceitualização pela teoria da atividade. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de: COSTA, R. C. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 68-90.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. **Mind, Culture, and Activity**, London, v. 28, n. 1, p. 4-23, 2021. doi: 10.1080/10749039.2020.1806328

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução de: MARTINS, M. S.; CESTARI, E. J. Campinas: Papirus, 1994. p. 69-89.

FACCI, M. G. D. Professora, é verdade que aprender a ler e escrever é uma coisa fácil? – reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-155.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.) **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2.ed. Maringá: Eduem, 2012.

FACCI, M. G. D.; MEZZARI, D. P. de S.; LEONARDO, N. S. T.; URT, S. da C. Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 101-138.

FAÏTA, D. Subjectivité et travail. Soi, l'activité, les autres, dans la parole des personnes en situation précaire. In: CLOT, Y.; LHUILIER, D. (Eds.). **Travail et santé: ouvertures cliniques**. Toulouse: Érès, 2010. p. 79-99.

FARIA, E. (Org.). **Dicionário escolar latino-português**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1994.

FARIA, P. M. F. de; DIAS, M. S. de L.; CAMARGO, D. de. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, 2019. doi: 10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i3p.152-165

FARIA, P. M. F. de. **As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar**. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018a. doi: 10.1590/S1413-65382418000200005

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Emoções docentes e inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural: revisão sistemática. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 10, n. 2, p. 165-178, 2020.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Metassíntese: revisão sistemática qualitativa na área da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022. No prelo.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. O papel das emoções no desenvolvimento humano: revisão do conceito de emoção em Vygotski. In: DIAS, M. S. de L. (Org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 49-66.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Saúde e docência no Ensino Superior: reflexões sob a perspectiva histórico-cultural. In: FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs). **Vygotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 61-79.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Vigotski e as implicações da teoria histórico-cultural no contexto escolar. In: CAMARGO, D. de; FARIA, P. M. F. de (Orgs.). **Vygotski e a inclusão**: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018b. p. 11-26.

FARIA; P. M. F. de; CAMARGO, D. de; BULGACOV; Y. M. Análise das práticas docentes a partir da perspectiva histórico-cultural: contribuições da Clínica da Atividade. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL RESEARCH AND ACTIVITY THEORY. **CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY RESEARCH IN CRESES CONTEXTS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES**, 6., 2021, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

FAZION, F.; LOUSADA, E. G. A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 215-236, 2016. doi: 10.1590/0102-445009940345193358

FEIGENBAUM, P. What makes Vygotsky's theory of psychology a Marxist theory? In: RATNER, C.; SILVA, D. N. H. (Eds). **Vygotsky and Marx: toward a Marxist psychology**. London; New York: Routledge, 2017. p. 146-160.

FERNANDES, S. H. A. A. **Uma análise vygotskiana da apropriação do conceito de simetria por aprendizes sem acuidade visual**. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FERNANDEZ, G. Quelle clinique em médecine du travail? In: CLOT, Y.; LHUILIER, D. (Eds.). **Travail et santé: ouvertures cliniques**. Toulouse: Érès, 2010. p. 145-156.

FERNÁNDEZ, G.; CLOT, Y. Entrevistas em auto-confrontación: um método em clínica de la actividad. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 11-16, jan./jun. 2010.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. da C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 46, p. 7-17, 2017.

FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. The method in Vygotsky: social compensation to achieve higher psychological functions and social changes. In: TANZI NETO, A.; LIBERALI, F.; DAFERMOS, M. **Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and practice**. New York: Peter Lang, 2020. p. 193-212.

FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. Continuing the dialogue: advancing conceptions of emotions, perezhivanie and subjectivity for the study of human development. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (Eds.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy**. Perspectives in Cultural-Historical Research 1. Singapore: Springer, 2017. p. 247-261.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de: COSTA, J. E. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLYNN, E.; PINE, K.; LEWIS, C. The microgenetic method: time for change? **The psychologist**, Leicester, v. 19, n. 3, p. 152-155, 2006.

FONTES, F. F.; FALCÃO, J. T. da R.; ANDRADE, L. R. M. de; SOUSA, P. C. A. de; MARQUES JÚNIOR, J. A. Psicologia histórico-cultural, perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0184797, 2019. doi: 0.1590/ES0101-73302019184797

FORLIN, C. Reframing teacher education for inclusion. In: FORLIN, C. (Ed.). **Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches**. New York: Routledge, 2010. p. 3-12.

FORLIN, C.; COOPER, P. Student behaviour and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong. **British Journal of Special Education**, Tamworth, v. 40, n. 2, p. 58-64, 2013. doi: 10.1111/1467-8578.12022

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013. doi: 10.23925/ls.v17i31.25723

GALINDO, M. Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. In: AGAMBEN, G.; ZIZEK, S.; NANCY, J. L.; BERARDI, F. B.; PETIT, S. L.; BUTLER, J.; BADIOU, A.; HARVEY, D.; HAN, B. C.; ZIBECCHI, R.; GALINDO, M.; GABRIEL, M.; GONZÁLEZ, G. Y.; MANRIQUE, P.; PRECIADO, P. B. **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias**. Madrid: ASPO, 2020. p. 119-127.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciênc. Educ. (Bauru)**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. doi: 10.1590/S1516-73132005000200013

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed., 4. reimp. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 29-38.

GUEST, H. Vygotsky's defectology: a misleading term for a great conception. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 334-346, 2018. doi: 10.15448/1981-2582.2018.3.31725

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 50, p. 9 -25, 2000. doi: 10.1590/S0101-32622000000100002

GOMES, C.; GONZÁLEZ REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicol., Ciênc. Prof. (Impr.)**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007. doi: 10.1590/S1414-98932007000300004

GOMES, M. R. L.; FERRAÇO, C. E. Sobre a potência inventiva das práticas curriculares formativas: esperanças e “curtições” de educar. **Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)**, Cáceres, v. 22, n. 2, p. 15-29, jul./dez. 2014.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012. doi: 10.1590/S0101-73302012000300002

GONZÁLEZ REY, F. Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: unfoldings and consequences for cultural studies today. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (Eds.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky’s legacy**. Perspectives in Cultural-Historical Research 1. Singapore: Springer, 2017. p. 173-193.

GONZÁLEZ REY, F. L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v. XXI, n. 70, p. 132–148, abr. 2000. doi: 10.1590/S0101-73302000000200006

GONZÁLEZ REY, F. L. Human motivation in question: discussing emotions, motives, and subjectivity from a cultural-historical standpoint. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, Hoboken, v. 45, n. 4, p. 419-439, 2014. doi: 10.1111/jtsb.12073

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTINEZ, A. M.; ROSSATO, M.; GOULART, D. M. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (Eds.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky’s legacy**. Perspectives in Cultural-Historical Research 1. Singapore: Springer, 2017. p. 217-243.

GOULART, I. do C. V. Entre o espaço de ensino e a formação docente: práticas de leitura e escrita. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 211-222, 2013.

GRASS, I. B. P. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 39-61.

HARGREAVES, A. Mixed Emotions: teachers’ perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 16, p. 811-826, 2000. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, p. 1-18, 2022. doi: 10.1590/1678-460X202257203

HOJHOLT, C. Cooperation between professionals in Educational Psychology – children’s specific problems are connected to general dilemmas in relation to taking part. In: DANIELS, H.; HEDEGAARD, M. (Eds.). **Vygotsky and special needs education**. London; New York: Continuum, 2011. p. 67-85.

HOSTINS, R. C. L.; SILVA, C. de; ALVES, A. G. Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 159-176, 2016. doi: 10.12957/teias.2016.25520

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de: COSTA, R. C. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. Coleção Ensaios Transversais, n. 32. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 10, n. 1, p. 93-106, 2004.

KLEN-ALVES, V. The four generations of Cultural-Historical Activity Theory. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 21-21, 2021.

KOCH, K. A. “The voice of the parent cannot be undervalued”: pre-service teachers’ observations after listening to the experiences of parents of students with disabilities. **Societies**, Basel, v. 10, n. 3, p. 1-22, 2020. doi: 10.3390/soc10030050

KOZULIN, A. Psychological tools and mediated learning. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (Eds.). **Vygotsky’s educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 15-38.

LAGO, D. C.; TARTUCI, D. Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 983-999, 2020. doi: /10.21723/riaee.v15iesp.1.13512

LEITE, H. A.; SILVA, R. da; TULESKI, S. C. A emoção como função superior. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 37-48, 2015.

LEITE, I. **Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de: LANDA, G. V. Ciudad de México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 341-354.

LIBÂNIO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. doi: 10.1590/0104-4060.352

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do expert/especialista versus clínico/interveniente em clínica da atividade – afinal quem analise a atividade de trabalho? In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a Clínica da Atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 113-130.

LIMA, R. A. S. C.; MORAES, L. M. M. de ; LIMA, T. M. P. de. Os impactos da nova política nacional de educação especial no direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência. **SCIAS – Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 203-225, 2021.

LITIM, M. Les methods indirectes à l'épreuve de la pratique: questions d'intervention. In: CLOT, Y. (Org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012. p. 155-174.

LOPES, A. L. M.; FRACOLLI, L. A. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 771-778, 2008. doi: 10.1590/S0104-07072008000400020

LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, E. A verbalização sobre a atividade de trabalho: o papel da autoconfrontação. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 275-286.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. O modelo RTI – Resposta à Intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 130-143, 2014.

MACHADO, T. S.; MACHADO, L. R. A Teoria da Atividade de Alexei N. Leontiev e sua abordagem sobre a correlação entre motivos e sentidos pessoais. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 151-164, 2018.

MADEIRA-COELHO, C. M. ; TACCA, M. C. V. R. Subjectivity in a cultural-historical perspective: new theoretical insight on educational processes and practices. In: GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. M.; GOULART, D. M. (Eds.). **Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research**. Perspectives in Cultural-Historical Research 5. Singapore: Springer, 2019. p. 87-100.

MAFFIOLETTI, G. S. L.; TEIXEIRA, E. S. Consequências do trabalho que atravessam culturas: saúde e sofrimento do trabalhador universitário. **REVES-Revista Relações Sociais**, Viçosa, v. 4, n. 4, p. 13304-01-13e, 2021. doi: 10.18540/revesv4i4iss4pp13304-01-13e

MAGIOLINO, L. L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe 2, p. 48-59, 2014.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015. Ebook. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=OpxxBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=livro+mantoan+2015,+inclus%C3%A3o+escolar&ots=Y_yrYZpmuL&sig=0miYbJznPjs85dhPRkdVEHm7rSE#v=onepage&q=livro%20mantoan%202015%2C%20inclus%C3%A3o%20escolar&f=false>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, p.1-5, 2004. doi: 10.5902/1984686X

MARINO FILHO, A. Atividade, significação e sentido: bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: Editora UFMS, 2020. p. 73-104.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Rev. Bras.**

Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227169, 2017. doi: 10.1590/S1413-24782017227169

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, 2014.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MARTINS, I. de O. R. Ivo viu... ou a professora viu Ivo? O ensino em multiníveis como possibilidade para a prática pedagógica na perspectiva da inclusão. In: JESUS, D. M. de; SÁ, M. das G. C. S. de. **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória: EDUFES, 2013. p. 231-256.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117-134.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: BAURU. Sistema Municipal de Ensino. **Currículo comum para o Ensino Fundamental municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 41-79.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 249 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, 2016. doi: 10.4025/psicoestud.v21i4.32431

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2022.

MATHEUS, M. C. C. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. **Acta paulista de enfermagem**, São Paulo, v. 22, n. spe1, p. 543-545, 2009. doi: 10.1590/S0103-21002009000800019

MATIOLI, A. S.; WALTER, B. E. P. Pandemia, saúde mental e educação: inquietações, reflexões e práticas. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. de O. (Orgs.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 730-752.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015. doi: 10.1590/S1413-65382115000100002

MAYEN, P. L'appropriation des situations. In: CLOT, Y. (Org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012. p. 289-305.

MCKAY, L. Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth. **International Journal of Inclusive Education**, Abingdon, v. 20, n. 4, p. 383-396, 2015. doi: 10.1080/13603116.2015.1081635

MCKAY, L.; MANNING, H. "Do I belong in the profession? the cost of fitting in as a preservice teacher with a passion for social justice." **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 70, n. 4, p. 360-371, 2018. doi: 10.1177/0022487118811326

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 61-70, 1998. doi: 10.1590/S1516-73131998000200006

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 75-106.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014. doi: 10.14210/contrapontos.v14n2.p259-274

MELO, D. B.; CAVALCANTI, L. M. T.; SILVA, K. D. da; TOASSA, G. Medicalização do trabalho docente: saúde mental e absenteísmo-doença entre professores de Goiânia. In: MORAES, M. G.; SILVA, N. M. da G. (Orgs.). **Universidade, formação docente e educação básica: desafios e perspectivas para um diálogo necessário**. Goiânia: Cegraf UFG, 2021. p. 305-312.

MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 167-178.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Phoenix, v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. doi: 10.14507/epaa.27.3167

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 61-83.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365.

MENDES, E. G.; SANTIAGO, M. C.; ANTUNES, K. C. V. Les perspectives de l'éducation inclusive au Brésil. **Revue Internationale d'Éducation de Sèvres**, Sèvres, n. 78, p. 57-66, 2018. doi: 10.4000/ries.6477

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: EUFSCar, 2014.

MESQUITA, R.; DUARTE, F. **Dicionário de Psicologia**. Lisboa: Plátano, 1996.

MICARONI, N. I. R.; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. A prática docente frente à desatenção dos alunos no Ensino Fundamental. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 12, p. 756-765, 2010. doi: 10.1590/S1516-18462010005000101

MITTLER, P. **Working towards inclusive education: social contexts**. New York: David Fulton Publishers, 2000.

MOK, N. On the concept of perezhivanie: a quest for a critical review. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (Eds.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy**. Perspectives in Cultural-Historical Research 1. Singapore: Springer, 2017. p. 19-46.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa em abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, 2008.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. da S. F.; RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicol. Soc.**, Recife, v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011. doi: 10.1590/S0102-71822011000300005

NARAIAN, S.; KHOJA-MOOLJI, S. Happy places, horrible times, and scary learners: affective performances and sticky objects in inclusive classrooms. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Abingdon, v. 29, n. 9, p. 1131-1147, 2016. doi: 10.1080/09518398.2016.1201608

NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

NOBILE, M. Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal. **Trabajo y Sociedad**, Santiago del Estero, n. 25, p. 99-110, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2022. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

ORRÚ, S. E. **El re-inventar de la inclusión**: desafíos de la diferencia en el proceso de enseñar y aprender. Colección Desafíos Intelectuales del Siglo XXI. Tradução de: NÁPOLES, R. A. L. Madrid: Global Knowledge Academics, 2019.

OSTI, A.; TASSONI, E. C. M. Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 204-220, 2019. doi: 10.1590/198053146575

PACHECO, M. C. Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 582-594, 2016. doi: 10.21165/el.v45i2.662

PARANÁ. **Pinhais**. 2018. Disponível em: <<https://www.viajeparana.com/Pinhais>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PENACHI, E.; TEIXEIRA, E. S. Ocorrência da síndrome de burnout em um grupo de professores universitários. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-19, 2020. doi: 10.5902/1984644431778

PERON, C. F. F. **Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

PESTANA, M. M. da C.; KASSAR, M. de C. M. Educação em contexto de pandemia: breves reflexões. **RIET – Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22–37. doi: 10.30612/riet.v2i2.14561

PICOLLO, G. M. Historicizando a Teoria da Atividade: do embate ao debate. **Psicol. Soc.**, Recife, v. 24, n. 2, p. 283-292, 2012. doi: 10.1590/S0102-71822012000200005

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

PINHAIAS. **A educação**. 2022a. Disponível em: <<https://pinhais.atende.net/subportal/municipio-de-pinhais/pagina/a-educacao>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PINHAIAS. **Aulas da rede municipal de ensino de Pinhais retornaram nesta segunda-feira (26)**. 26 de julho de 2021a. Disponível em: <<https://pinhais.atende.net/subportal/educacao/noticia/aulas-da-rede-municipal-de-ensino-de-pinhais-retornaram-nesta-segundafeira-26>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

PINHAIAS. Decreto nº 056/2021. Regulamenta o processo de retorno gradativo das atividades presenciais nas instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Pinhais. **Diário Oficial de Pinhais**, ed. 904, de 26/01/2021b.

PINHAIAS. Decreto nº 250/2020. Estabelece medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) considerando a classificação de pandemia pela Organização Mundial De Saúde (OMS). **Diário Oficial de Pinhais**, ed. 690, de 17/03/2020.

PINHAIAS. Decreto nº 409/2022. Institui o “Programa Mobilização – Reforço Escolar para Recomposição das Aprendizagens” com objetivo de atender educandos(as) matriculados(as) no Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial de Pinhais**, ed. 1209, de 26/04/2022b.

PINHAIS. Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (GESPI). **Prefeitura de Pinhais**. Pinhais, 2021b. Disponível em: <<https://pinhais.atende.net/subportal/departamento-de-ensino/pagina/gespi>>. Acesso em: 19 out. 2021.

PINHAIS. **Pinhais 30 anos**: os avanços da educação do Município. 30 de março de 2022c. Disponível em: <<https://pinhais.atende.net/subportal/educacao/noticia/pinhais-30-anos-os-avancos-da-educacao-do-municipio>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação; Secretaria Municipal de Saúde. **Portaria Conjunta nº007/2021**. Estabelece medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 para o retorno das aulas/atividades presenciais nas instituições educacionais públicas e privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Pinhais. Pinhais, 16 ago. 2021d. p. 1-24.

PINHEIRO, V. C. da S.; MASCARO, C. A. de A. C. A bidocência como uma proposta inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Tamworth, v. 16, n. S1, p. 37-40, 2016. doi: 10.1111/1471-3802.12123

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

POBLETE-CHRISTIE, O.; LÓPEZ, M.; MUÑOZ, L. ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional.” **Psyke**, Santiago, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2019. doi: 10.7764/psykhe.28.1.1126

PODOLSKIY, A. Activity theories of learning. In: SEEL, N. M. (Ed.). **Encyclopedia of the sciences of learning**. New York: Springer, 2012a. p. 83-85.

PODOLSKIY, A. Cultural-Historical theory of development. In: SEEL, N. M. (Ed.). **Encyclopedia of the sciences of learning**. New York: Springer, 2012b. p. 879-881.

POLEMOLOGIA. In: **Michaelis**. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/polemologia/>>. Acesso em: 14 out. 2021.

POSSIDÔNIO, S. K.; FACCI, M. G. D. A influência da classe especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.) **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 249-275.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021. doi: 10.21723/riaee.v16iesp2.15126

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PROLO, I.; LIMA, M. C.; SILVA, L. F. da. Os desafios na adoção da tradição interpretativista nas ciências sociais. **Diálogo**, Canoas, n. 39, p. 25-37, 2018. doi: 10.18316/dialogo.v0i39.4110

RATNER, C. A social constructionist critique of the naturalistic theory of emotion. **The Journal of Mind and Behavior**, New York, v. 10, n. 3, p. 211-230, 1989.

RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Tradução de: OLIVEIRA, L. L. de. Porto Alegre: Artmed, 1995.

RATNER, C. Marxist psychology, Vygotsky's cultural psychology, and Psychoanalysis: the double helix of science and politics. In: RATNER, C.; SILVA, D. N. H. (Eds). **Vygotsky and Marx**: toward a Marxist psychology. London; New York: Routledge, 2017. p. 27-108.

RATNER, C.; SILVA, D. N. H. (Eds). **Vygotsky and Marx**: toward a Marxist psychology. London; New York: Routledge, 2017.

RIVERO, B. G. ¿Por qué el enfoque histórico-cultural? **InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior**, Montevideo, v. 5, n. 2, p. 24-33, 2018.

ROBBINS, D. Prologue. In: VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 6. Scientific legacy. New York, Boston; Dordrecht; London; Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999. p. x-xi.

ROCHA, L. M. da. A reestruturação da Educação Especial no município de Pinhais diante da Política de Educação Inclusiva. In: FÓRUM INTERMUNICIPAL DE DISCUSSÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO! 2018: DEZ ANOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CENÁRIOS E DESAFIOS, 5., Pinhais. **Anais...** Pinhais: Secretaria Municipal de Educação; Universidade Tecnológica do Paraná, 20 e 21 de junho de 2018. p. 7-14.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013. doi: 10.1590/S1517-97022013000100002

ROTH, W. M. Reading activity, consciousness, personality dialectically: Cultural-historical activity theory and the centrality of society. **Mind, Culture, and Activity**, London, v. 21, n. 1, p. 4-20, 2014. doi: 10.1080/10749039.2013.771368

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral: a linguagem, a atenção, as emoções, a vontade**. Tradução de: COELHO, J. C. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SAGNER-TAPIA, J. An analysis of alterity in teachers' inclusive pedagogical practices. **International Journal of Inclusive Education**, Abingdon, v. 22, n. 4, p. 375-390, 2018. doi: 10.1080/13603116.2017.1370735

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANDELOWSKI, M. Metasynthesis of qualitative research. In: COOPER, H.; CAMIC, P. M.; LONG, D. L.; PANTER, A. T.; RINDSKOPF, D.; SHER, K. J. (Eds.). **APA handbook of research methods in psychology**. Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. p. 19-36.

SANDELOWSKI, M.; BARROSO, J. Classifying the findings in qualitative studies. **Qualitative Health Research**, s.l., v. 13, n. 7, p. 905-923, 2003. doi: 10.1177/1049732303253488

SANDELOWSKI, M.; BARROSO, J. **Handbook for synthesizing qualitative research**. New York: Springer Publishing Company, 2007.

SANDELOWSKI, M.; DOCHERTY, S.; EMDEN, C. Qualitative metasynthesis: issues and techniques. **Research in Nursing and Health**, s.l., v. 20, n. 7, p. 365-371, 1997. doi: 10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4<365::AID-NUR9>3.0.CO;2-E

SANNINO, A. Dialectique et intervention en théorie de l'activité. In: CLOT, Y. (Org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012. p. 213-231.

SANNINO, A. The principle of double stimulation: a path to volitional action. **Learning, Culture and Social Interaction**, Amsterdam, v. 6, p. 1-15, 2015. doi: 10.1016/j.lcsi.2015.01.001

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. Activity theory between historical engagement and future-making practice. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.;

GUTIÉRREZ, K. D. (Eds.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 1-15.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, Marília, v. 6, n. 12, p. 1-16, 2014. doi: 10.36311/1984-8900.2014.v6n12.4792

SANTOS, L.; ALKMIM, I.; OLIVEIRA, E. O novo Plano Nacional de Educação e suas diretrizes: reflexões sobre a inclusão escolar, formação e valorização do professor. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 11, n. 12, p. 24-37, 2018.

SANTOS, M. A. dos; ASBAHR, F. da S. F. A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2020.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2014.

SAWAIA, B. B. A emoção como locus de produção do conhecimento – uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade de São Paulo, 2000. p. 1-25.

SCHUTZ, P. A.; CROSS, D. I.; HONG, J. Y.; OSBON, J. N. Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (Eds.). **Emotion in education**. Cambridge: Academic Press, 2007. p. 223-242.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.**, Santo André, v. 20, n. 3, p. 745-756, 2010. doi: 10.7322/jhgd.19982

SHAKESPEARE, T. The social model of disability. In: DAIVS, L. (Ed.). **The disability studies reader**. 5. ed. Brixham: Routledge, 2017. p. 197-204.

SIEGLER, R. S.; CROWLEY, K. The microgenetic method: direct means for studying cognitive development. **American psychologist**, Washington, v. 46, n. 6, p. 606-620, 1991. doi: 10.1037/0003-066X.46.6.606

SILVA, C. O. da. Pesquisa e intervenção: movimentos que se cruzam e coexistem, em mútua interferência. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 153-170.

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. L. S. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L.S. Vigotski e B. Espinosa. In: SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. R. (Orgs.). **Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial**. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2018. p. 39-59.

SILVA, D. N. H.; PAIVA, I. L. de; MAGIOLINO, L. L. S. The problem of work, consciousness, and sign in human development. In: RATNER, C.; SILVA, D. N. H. (Eds). **Vygotsky and Marx: toward a Marxist psychology**. London; New York: Routledge, 2017. p. 118-131.

SILVA, F. G. da. Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: estudo a partir da atividade docente. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande: Editora UFMS, 2020. p. 45-71.

SILVA, K. F. da; LYRIO, K. A.; MARTINS, N. de S. Michel de Certeau e a educação. **Pró-Discente**, Vitória, v. 17, n. 2, p. 63-74, 2011.

SILVA, L. C. da; SOUZA, V. A. de; FALEIRO, W. Uma década da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: do ideal ao possível. **RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, 2018. doi: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11906

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 73-102.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. doi: 10.1590/S0101-73302000000200003

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, A. L. B. A teoria histórico-cultural do psiquismo humano em perspectiva. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-30, 2021.

SOARES, M. T. P. (Org.). **As emoções e os valores dos professores brasileiros**. São Paulo: Fundação SM; Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), 2007.

SOUSA, M. G. da; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. doi: 10.24933/horizontes.v33i2.149

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 30, p. 355-365, 2013. doi: 10.1590/S0103-166X2013000300005

SOUZA, V. L. T. de; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicol. Soc.**, Recife, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013. doi: 10.1590/S0102-71822013000300007

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O que as autoconfrontações podem dizer acerca do trabalho do professor? In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 215-230.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de: TADEU, T. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C. **Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista**. Tradução de: BAHIA, S.; PINTO, A. M.; MOREIRA, J.; RAFAEL, M. Lisboa: McGraw-Hill, 1993.

SPINUZZI, C. Scaling Change Labs: a response to “from mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning”. **Mind, Culture, and Activity**, London, v. 28, n. 1, p. 24-31, 2021. doi: 10.1080/10749039.2020.1840594

STECH, S. L'usage de la notion de « crise » dans les récits disciplinaires de la psychologie. In : CLOT, Y. (Org.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012. p. 23-40.

STETSENKO, A. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

STETSENKO, A. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 32-41, 2016. doi: 10.15448/1981-2582.2016.s.24385

STOLTZ, T. Apresentação – criatividade e emoção na educação como desafio. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e83545, 2021. doi: 10.1590/0104-4060.83545

STOLTZ, T. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

STOLTZ, T. Por que Vygotsky na educação? In: RAMOS, E. C.; FRANKLIN, K. (Orgs.). **Fundamentos da educação**: os diversos olhares do educar. Curitiba: Juruá, 2010. p. 171-181.

TALAMONE, R. Minuto Saúde Mental # 36: Para que serve o remédio Rivotril? **Jornal da USP**. Disponível em: < <https://jornal.usp.br/podcast/minuto-saude-mental-36-para-que-serve-o-remedio-rivotril/>>. Acesso em: 07 abr. 2022.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018. doi: 10.1590/S1413-24782018230076

TANZI NETO, A. Mediation in neo-vygotskian terms: rethinking school mediated practices from a social architectonic perspective. In: TANZI NETO, A.; LIBERALI, F.; DAFERMOS, M. **Revisiting Vygotsky for social change**: bringing together theory and practice. New York: Peter Lang, 2020. p. 125-145.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011. doi: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v18n2p79-91

TEIXEIRA, E. **Vigotski e o materialismo dialético**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural. 2. ed. Pato Branco: [s. n.], 2013.

THEUREAU, J. Verbalisations provoquées. In: MONTMOLLIN, M. de (Dir.). **Vocabulaire de l'ergonomie**. Toulouse: Octarès Éditions, 1997. p. 277-279.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, G. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 30, p. 49-66, 2014. doi: 10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2014.83774

TOASSA, G. Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 91-110, 2012. doi: 10.1590/S0103-65642012000100005

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. doi: 10.1590/S0103-65642010000400007

TOFFANELLI, A. C.; FRANCO, A. de F. Reflexões teórico-metodológicas sobre o legado de Vigotski: entrevista com o professor Nikolai Veresov. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 25, e55394, p. 1-9, 2020. doi: 10.4025/psicolestud.v25i0.55394

TOLSTÓI, L. **Guerra e paz**. Tradução de: FIGUEIREDO, R. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. (Original publicado em 1869)

TOMIO, D.; SCHROEDER, E.; ADRIANO, G. A. C. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48, 2017. doi: 10.17058/rea.v25i3.9525

TORRES, J. F. P.; SOUZA, E. C. de. Discussing subjectivity in undergraduate and graduate education. In: GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. M.; GOULART, D. M. (Eds.). **Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodological and research**. Perspectives in Cultural-Historical Research 5. Singapore: Springer, 2019. p. 215-228.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MARTÍNEZ, A. M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-130, 2006. doi: 10.26512/lc.v12i22.3285

URT, S. da C.; VITAL, S. C. C.; FERNANDES, L. B. da M.; DAGHER, T. O. N. Adoecimento docente e as relações de trabalho do professor: uma articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (Orgs.). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande: Editora UFMS, 2020. p. 255-284.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Tradução de: RODRIGUES, F. de S. São Paulo: AMGH Editora, 2014.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 7. ed. Tradução de: BARTALOTTI, C. C. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. spe. 100, p. 947-963, 2007. doi: 10.1590/S0101-73302007000300015

VENÂNCIO, A. C. L. **Grupos de Apoio Entre Professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo**. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VENÂNCIO, A. C. L.; CAMARGO, D. de. Grupos de Apoio Entre Professores e a inclusão escolar: práticas colaborativas de docência no atendimento à diversidade. In: CAMARGO, D.de; FARIA, P. M. F. de (Orgs.). **Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 121-139.

VENÂNCIO, A. C. L.; FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020. doi: 10.5902/1984644436592

VENÂNCIO, A. C. L.; FARIA; P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Educação especial e inclusão escolar no município de Curitiba. In: CAMARGO, D.de; FARIA, P. M. F. de (Orgs.). **Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 55-77.

VENÂNCIO, A. C. L.; FARIA; P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Dupla excepcionalidade e a relação família-escola no cenário brasileiro contemporâneo: do embate à colaboração. In: PISKE, F. H. R.; COLLINS, K. H. (Orgs.). **Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade**. Curitiba: Juruá, 2021. p. 161-169.

VERESOV, N. **Compreensão do conceito de dialética em Vygotsky**. International Monash Cultural-Historical Theory Reading Group. Melbourne, 25 ago. 2021. Informação verbal.

VERESOV, N. Forgotten methodology: Vygotsky's case. In: TOOMELA, A.; VALSINER, J. (Eds.). **Methodological thinking in Psychology: 60 years gone astray?** Charlotte: IAP, 2010. p. 267-295.

VERESOV, N. Identity as a sociocultural phenomenon: the dialectics of belonging, being and becoming. In: TANZI NETO, A.; LIBERALI, F.; DAFERMOS, M. **Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and practice**. New York: Peter Lang, 2020. p. 175-191.

VERESOV, N. Method, methodology and methodological thinking. In: FLEER, M.; RIDGWAY, A. (Eds.). **Visual methodologies and digital tools for researching with young children**. International perspectives on early childhood education and development v. 10. Berlin: Springer Science & Business Media, 2014a. p. 215-228.

VERESOV, N. Refocusing the lens on development: towards genetic research methodology. In: FLEER, M.; RIDGWAY, A. (Eds.). **Visual methodologies and digital tools for researching with young children**. International perspectives on early childhood education and development v. 10. Berlin: Springer Science & Business Media, 2014b. p. 129-149.

VERESOV, N. Subjectivity and perezhivanie: empirical and methodological challenges and opportunities. In: GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. M.; GOULART, D. M. (Eds.). **Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research**. Perspectives in Cultural-Historical Research 5. Singapore: Springer, 2019. p. 61-83.

VERESOV, N. The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (Eds.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy**. Perspectives in Cultural-Historical Research 1. Singapore: Springer, 2017a. p. 47-70.

VERESOV, N. **Undiscovered Vygotsky: etudes on the pre-history of cultural-historical psychology**. Frankfurt: Lang, 1999.

VERESOV, N. ZBR and ZPD: is there a difference? **Cultural-historical psychology**, Moscow, v. 13, n. 1, p. 23-36, 2017b. doi: 10.17759/chp.2017130102

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. **Mind, culture, and activity**, Philadelphia, v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016. doi: 10.1080/10749039.2016.1186198

VIBURNUM opulus. Disponível em: <https://stringfixer.com/pt/Viburnum_opulus>. Acesso em: 04 mai. 2022.

VIEIRA, I. L. C. da S. **O ensino diferenciado e o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. (Original publicado em 1934)

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. doi: 10.1590/S1517-97022011000400012

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed., 9. reimp. Tradução de: CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. São Paulo: Martins Fontes, 2017a. (Original publicado em 1933)

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e44003001, 2018a. doi: 10.1590/s1678-4634201844003001 (Original publicado em 1931)

VIGOTSKI, L. S. Base biológica do afeto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 161-164, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de: PRESTES, Z. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 21-44, 2000b. doi: 10.1590/S0101-73302000000200002 (Original publicado em 1929)

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de: BERLINER, C. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco: fundamentos de defectologia. Tradução de: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. (Original publicado em 1925)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. Tradução: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. (Original publicado em 1924)

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de: VINHA, M. P. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. doi: 10.1590/S0103-65642010000400003 (Original publicado em 1935)

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização de: PRESTES, Z.; TUNES, E. Rio de Janeiro: E-papers, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Tradução de: DELARI JÚNIOR, A. New York; Boston; Dordrecht; London; Moscow: Kluwer Academic; Plenum Publishers, 1999c. (Original publicado em 1936)

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. 3. reimp. Tradução de: VIAPLANA, J. Madrid: Akai, 2004b. (Original publicado em 1984)

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. 3. ed. Tradução: BERLINER, C. São Paulo: Martins Fontes, 2004c. (Original publicado em 1982)

VIGOTSKIANO, Círculo. Introdução ao Dossiê. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 132-133, 2020.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. doi: 10.1590/S2176-66812014000100008

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. doi: 10.26514/inter.v7i19.1029

VILAS BOAS, L. F.; CASSANDRE, M. P. Aprendizagem organizacional: um enfoque acerca da Abordagem Social da Aprendizagem e o elemento “emoção”. **RIGS – Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 99-116, mai./ago. 2018.

VYGOTSKI, L. S. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In: CLOT, Y. **Conscience, inconsciente, émotions**. Textes choisis et commentés par Yves Clot. Paris: La Dispute, 2017b. p. 61-94.

VYGOTSKI, L. S. Les émotions et leur développement chez l'enfant. In: CLOT, Y. **Conscience, inconsciente, émotions**. Textes choisis et commentés par Yves Clot. Paris: La Dispute, 2017c. p. 123-152.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**: el significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: A. Machado Libros, 2001b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor, 2000a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas VI**: herencia científica. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2017c.

VYGOSTKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 3: problems of the theory and history of psychology. New York: Plenum Press, 1997b.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 6. Scientific legacy. New York; Boston; Dordrecht; London; Moscow: Kluwer Academic; Plenum Publishers, 1999d. p. x-xi.

VYGOTSKY, L. The problem of the environment, In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds). **The Vygotsky reader**. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1994. p. 338-354. (Original publicado em 1935)

VYGOTSKY, L. S. The role of play in development. In: VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. The development of higher psychological processes. 2nd. ed. Cambridge; London: Harvard University Press, 1979. p. 92-105. (Original publicado em 1929)

WEIGERT, A. J. **Mixed emotions**: certain steps toward understanding ambivalence. New York: State University of New York Press, 1991.

WELLS, K. Sexual minority teachers as activist-educators for social justice. **Journal of LGBT Youth**, Abingdon. v. 14, n. 3, p. 266-295, 2017. doi: 10.1080/19361653.2017.1324344

WERNER, J. Análise microgenética: contribuição dos trabalhos de Vygotsky para o diagnóstico em psiquiatria infantil. **Int. J. Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine**, Niedernhausen, v. 11, n. 2, p. 157-171, 1999.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V.; RÍO, P. D.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Tradução de: PAIVA, M. da G. G.; CAMARGO, A. R. T. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 56-71.

WORTMEYER, D. S.; SILVA, D. N. H.; BRANCO, A. U. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovitch Vigotski. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 19, p. 285-296, 2014. doi: 10.1590/1413-737223446011

XIMENES, P. de A. S.; ANDRADE, L. C. da; SILVA, J. C. Novo cenário, velhos problemas: descaracterização da identidade profissional e do trabalho docente em tempos de pandemia da covid-19. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 63, p. 197-209, 2021.

YASNITSKY, A. **Vygotsky**: an intellectual biography. Oxon; New York: Routledge, 2018.

YVON, F.; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 19, p. 11-38, 2. sem. 2004.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. doi: 10.1590/S1413-73722004000100016

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. Soc**, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 99-104, mai./ago. 2005. doi: 10.1590/S0102-71822005000200013

ZAVERSHNEVA, E.; VAN DER VEER, R. (Eds.). **Vygotsky's notebooks: a selection**. Perspectives in cultural-historical research. V. 2. Singapore: Springer, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. doi: 10.4013/edu.2018.222.04

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA**ENTREVISTA ESTRUTURADA**

Data: _____ / _____ / _____

Iniciais do nome: _____ Nome fictício: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Estado civil: _____

Número de filhos e idades: _____

Pessoas com quem reside: _____

Área de graduação, nome da instituição e ano de conclusão do curso:
_____Formações adicionais (especializações, mestrado/doutorado, etc.):

_____Formações anteriores (Ensino Médio, cursos técnicos, etc.):

Tempo total de atuação docente: _____

Tempo de docência no SISMEN: _____

Tempo de docência na atual escola: _____

Regime de trabalho (parcial, integral): _____

Número de alunos na turma: _____

Outras atividades profissionais exercidas atualmente:

Tem alguma NEE? Qual? _____

Algum parente ou pessoa próxima tem NEEs? Quais? _____

Experiências com Educação Especial:

_____Experiências com inclusão educacional:

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ROTEIRO

A consigna inicial da entrevista será: “vamos conversar um pouco a partir dessas informações que você relatou”.

As questões que inicialmente nortearão a entrevista semiestruturada serão:

- Fale sobre a sua trajetória docente e como tem sido ser professor(a), para você.
- Conte-me como você se sente em relação à inclusão escolar e a ser professor(a) de uma classe inclusiva.
- Existe mais alguma coisa que você gostaria de comentar, ou que acha importante me dizer sobre as questões que abordamos e sobre esta pesquisa?

Considerando a especificidade da entrevista semiestruturada, não há a obrigatoriedade de seguimento literal do roteiro que serve mais como um norteador do diálogo. A partir do relato de cada participante, outras questões podem ainda ser acrescentadas, com vistas a esclarecer e/ou aprofundar o conteúdo expresso em seu relato.

APÊNDICE C – EMOÇÕES IDENTIFICADAS NA METASSÍNTESE

Título do artigo	Participantes	Emoções relatadas pelos(as) participantes dos estudos (As transcrições são livres traduções das autoras)
1. An analysis of alterity in teachers' inclusive pedagogical practices	23 professores do Ensino Médio de sete escolas, com três tipos diferentes de programas inclusivos e integrativos, em Baden-Württemberg (BW), na Alemanha	<p>Despreparo: [...] os professores tendem a se sentir despreparados para assumir a educação inclusiva como sua tarefa. (p. 13)</p> <p>Insegurança: [Eu senti] insegurança sobre como interagir com eles de maneira adequada. (p. 9)</p>
<p>2. Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth</p> <p><i>*Este artigo relata a mesma pesquisa do artigo de nº 4, porém sob um recorte diferente</i></p>	6 professoras cursando Bacharelado em Educação em uma universidade de uma capital na Austrália	<p>Ambivalência: Alguns dias me sinto realmente confiante e sinto que estou fazendo a diferença e chegando a algum lugar com seu aprendizado e desenvolvimento pessoal. Em outros dias, sinto o oposto completo e questiono minha capacidade e escolha de carreira. (p. 11)</p> <p>Angústia: [...] a angústia emocional de Pepper e Theresa fosse evidente por meio de colapsos chorosos durante as entrevistas [...]. (p. 6)</p> <p>Chateação: Eu estava farto da atitude das crianças e muito chateado. (p. 7)</p> <p>Confiança: Tornei-me mais confiante em meu ensino e em minha capacidade de ser capaz de apenas pensar em algo de cabeça... (p. 7)</p> <p>Culpa: Os professores que têm pouco tempo e percebem que estão decepcionando os alunos costumam ter um sentimento de culpa. (p. 3)</p> <p>Desamparo: Como professoras V6 de formação inicial, [...] se posicionaram em um papel de educadoras, expressando um senso avassalador de responsabilidade e desamparo. (p. 5)</p> <p>Desânimo: Estou desanimado porque os pais simplesmente não se importam... eles nem se dão ao trabalho de aprender meu nome. (p. 8)</p> <p>Falta de confiança: Sinto isso quando estou dando minha própria aula... Vou me sentir menos confiante em apoiar esses alunos. (p. 6)</p> <p>Frustração, insegurança, decepção: Edweena explicou que estava</p>

		<p>'frustrada' [...] / Theresa descreveu como também ficou frustrada com o comportamento dos alunos [...] (p. 6) / Sua frustração, alimentada pela insegurança e decepção [...] (p. 6) / A frustração mudou entre sua própria inadequação, falta de apoio da escola, o papel que os pais desempenhavam e depois para os alunos, direcionando seu comportamento e falta de engajamento e motivação. (p. 7) / como professora iniciante, ela expressou frustração por não ter 'tempo suficiente para apoiar todos os alunos da melhor maneira possível'. (p. 8) / Os participantes expressaram frustração por 'trabalhar com um aluno quando tantos outros [...] precisavam de ajuda individual também '(Logan) (p. 8) / Edweena expressou frustração em relação à perda de tempo [...]. (p. 8)</p> <p>Medo: [...] os comentários de Edweena e Sandra pareciam ser motivados pelo medo de sua capacidade limitada de cumprir seu novo papel. (p. 6) / Estou com um pouco de medo dos pais no momento... e com medo porque vou estar no controle no próximo ano. (p. 7)</p> <p>Opressão: Os participantes descreveram 'sentindo-se cansados e oprimidos' (Edweena) não apenas lidando com o planejamento e implementação das aulas, mas 'mantendo o controle de toda a papelada e referências e os relatórios e comportamento' (Edweena). (p. 7)</p> <p>Ressentimento: Edweena expressou [...] ressentimento em relação aos alunos que resistiram ao apoio que ela forneceu. (p. 8)</p> <p>Tristeza: fico triste por ela ainda não conseguir ler... (p. 7) / Eu fico tão triste... (p. 8)</p>
3. Happy places, horrible times, and scary learners: affective performances and sticky objects in inclusive classrooms	3 professoras: 1 professora de classe inclusiva (1ª série EF) e 2 professoras da mesma sala de modo colaborativo (1 professora regente e 1 professora especial) (4ª série EF) de escolas públicas nos Estados Unidos	<p>Afetos adequados: Habilidades em tarefas acadêmicas foram vistas como nutrindo a capacidade de apresentar demonstrações afetivas adequadas na sala de aula. (p. 8)</p> <p>Afetos positivos: Anita e Maria também abraçaram essa função das escolas como invocação de afeto positivo (p. 7) / [...] os três professores cultivaram conscientemente orientações afetivas positivas em relação à deficiência em seus alunos, como parte de seu compromisso de produzir escolas como lugares felizes.</p>

		<p>(p. 9)</p> <p>Amor, segurança e cuidado: Jessica comparou a escola a uma 'família', sinalizando afetos de amor, segurança e cuidado [...]. (p. 7)</p> <p>Felicidade: Jessica procurou garantir que as escolas cumprissem sua promessa de servir como lugares felizes. (p. 7) / Anita e Maria relacionavam continuamente a importância de tais lugares felizes aos resultados acadêmicos. (p. 7) / Os professores em nosso estudo procuraram gerenciar os afetos da sala de aula de acordo com sua compreensão dos tipos de afetos que produziriam a aprendizagem e rearticulariam as escolas como ambientes de aprendizagem felizes/familiares. (p. 10)</p>
<p>4. Do I belong in the profession? the cost of fitting in as a preservice teacher with a passion for social justice</p> <p><i>*Este artigo relata a mesma pesquisa do artigo de nº 2, porém sob um recorte diferente</i></p>	<p>Professores de formação inicial de um programa de Bacharelado em Educação em uma universidade de uma capital na Austrália</p>	<p>Amor: Daisy expressou seu “amor [pelas] crianças” e como ela “deseja proteger e ajudar”. (p. 9)</p> <p>Choque: Ela lembrou, [...] Este professor fez isso na frente da classe... apontou todas as diferenças sobre eles, o que foi um pouco confuso. Fiquei chocada. (p. 7)</p> <p>Culpa: Estou sentindo alguma culpa ou autocensura... (p. 8)</p> <p>Esconder as próprias emoções: Além disso, ela deu a entender, sem nomear, que o trabalho emocional envolvido em usar uma máscara para conter sentimentos verdadeiros era exaustivo e terá impacto futuro em suas aspirações para o ensino e identidade profissional [...]. (p. 6-7)</p> <p>Reações emocionais fortes: Ela declarou como ela “[sentiu] fortes emoções por [equidade] [...] e achei preocupante que algumas pessoas sejam tratadas tão mal”. Na primeira entrevista, Daisy descreveu a reação emocional que sentiu quando a professora a apresentou à classe. (p. 7)</p> <p>Sentimento de justiça social: Embora Daisy expressasse forte sentimento sobre justiça social [...]. (p. 8)</p>
<p>5. Sexual minority teachers as activist-educators for social justice</p>	<p>4 professores (educadores-ativistas) de minorias sexuais de escolas públicas do Ensino Fundamental (K-12) no Canadá</p>	<p>Desconforto: “[...] Além disso, trata-se de seu desconforto com questões relacionadas à sexualidade e sem saber o que fazer ou dizer. Então isso é uma combinação de não saber quais são seus direitos, querer manter as</p>

		<p>coisas harmoniosas e não se sentir confortável com o assunto". (p. 284)</p> <p>Medo: Eu entendo o dilema que professores gays se encontram, porque lá é sempre um medo de que, estando fora, eles serão rejeitados e provavelmente nunca vão acabar conseguindo um emprego. (p. 272) / Muitos professores <i>queer</i> "têm medo de balançar o barco ou de ter alguém os desafiando ou a sua prática de ensino. (p. 284)</p> <p>Sentir-se ofendido: Eu penso em meus professores que eu tive e às vezes me sinto ofendido por eles nunca me protegerem. (p. 280)</p>
<p>6. The voice of the parent cannot be undervalued": pre-service teachers' observations after listening to the experiences of parents of students with disabilities</p>	<p>106 professores em formação (alunos de graduação de um Curso Introdutório à Educação Especial) de uma Faculdade de Artes do meio atlântico dos Estados Unidos</p>	<p>Despreparo: Os professores frequentemente relatam que se sentem despreparados para trabalhar com alunos com deficiência [...]. (p. 7)</p> <p>Esperança: "Ouvir sobre suas experiências sociais positivas restaurou alguma esperança em mim, sabendo que as crianças estão sendo ensinadas a respeitar e aceitar as pessoas que podem ter diferenças". (p. 13)</p> <p>Estresse, medo, confusão, ansiedade, frustração, desafio, culpa e alívio: Os professores em formação descreveram uma infinidade de sentimentos que ouviram refletidos nas conversas com os pais, incluindo "estresse", "medo", "confusão", "ansiedade", "frustração", "desafiador", "culpa" e, talvez surpreendentemente para alguns, "alívio". (p. 13)</p> <p>Pena: Muitos dos professores em formação inicialmente achavam que ter um filho com deficiência era algo indesejável ou digno de pena. (p. 11)</p>
<p>7. ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional</p>	<p>24 professores de 4 estabelecimentos municipais, três de educação básica e uma escola secundária que possuía um Programa de Integração Escolar (PIE) da Região Metropolitana do Chile</p>	<p>Alegria: Os resultados mostram que os professores relatam emoções diversas, mas principalmente [...] alegria. (p. 1) / No caso da alegria, o que se buscou foi considerar uma gama de expressões no espectro da experiência emocional dos professores que pudessem ser consideradas qualitativamente positivas ou agradáveis e que, portanto, contribuiriam para a sua alegria. (p. 9)</p> <p>Emoções positivas: Ao longo dos diferentes episódios narrados, foram identificadas 13 emoções: seis eram de</p>

		<p>valência positiva (alegria, gosto, satisfação, gratificação, tranquilidade, humor) [...]. (p. 5)</p> <p>Emoções negativas: Ao longo dos diferentes episódios narrados, foram identificadas 13 emoções: [...] sete de valência negativa (frustração, raiva, medo, preocupação, nervosismo, luto e dor). (p. 5)</p> <p>Frustração: Os resultados mostram que os professores relatam emoções diversas, mas principalmente frustração [...] (p. 1) / Em comparação com todas as outras emoções relatadas durante as entrevistas, os professores se aprofundaram na frustração de uma forma especial. (p. 6) / A dificuldade de progredir em alunos com quem se trabalha diretamente é repetidamente referida como a causa do surgimento de emoções de frustração. (p. 6)</p> <p>Raiva: Na análise dos significados que emergiram em relação a essa emoção [frustração], a raiva também foi considerada, dada a estreita relação entre as duas [...] (p. 6)</p>
<p>8. Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal</p>	<p>Diferentes atores institucionais de 4 Escolas de Reentrada (ER), incluindo 16 graduados, de Buenos Aires, na Argentina</p>	<p>Afeto positivo: “Apesar do horário que é noturno e de ser bastante difícil à noite, [...] um desafio realmente interessante, e acima de tudo eu gosto porque o afeto é palpável aqui, alunos e professores, isso é muito comovente. Aqui dentro encontram um afeto desmedido e o apreciam. (p. 107)</p> <p>Amor, paixão: “Para mim, posso dizer que escolhi esta escola. [...] Eu faço com muita paixão porque gosto e gosto de trabalhar esse problema. [...] Sinceramente, a única coisa boa, né, é complicado trabalhar à noite, mas a verdade é que eu gosto”. (p. 105) / Comigo, não tivemos problemas, eles sentem que eu gosto deles, eles sentem que todos nós realmente os amamos. Isso é uma felicidade mesmo, porque nós os vemos na rua e sabemos que estão nos reconhecendo como professores do EMEN [número da escola]” (p. 107)</p> <p>Comprometimento, mobilização pessoal: Resta um elemento que também é referido pelos professores como “mobilizador”, “comovente”, que é a comunhão no trabalho docente, o empenho conjunto de todos</p>

		<p>[...] onde cada um é “inestimável”. Até certo ponto, isso gera um sentimento muito particular que realimenta o compromisso, ao mesmo tempo que reforça aquele sentimento de que algo especial está acontecendo ali. (p. 107)</p> <p>Emoções positivas: A experiência é carregada de uma emocionalidade positiva que tem entre as suas principais fontes o aluno [...] (p. 107) / Como podemos ver, essas situações convergem na ER, onde as emoções positivas ocupam o centro do palco. (p. 108)</p> <p>Satisfação: O trabalho docente para quem opta por fazê-lo na ER contém um alto grau de satisfação. (p. 107)</p>
--	--	--

APÊNDICE D – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

CONVITE

Oiá, professor(a):

Este é um convite muito especial.
Convidamos você a participar da pesquisa intitulada **"Emoções e práticas docentes em contextos escolares inclusivos"**, cujo objetivo é compreender como as emoções do professor se expressam em suas práticas em classes inclusivas. Nosso intuito é contribuir para a ressignificação das práticas docentes e colaborar com a criação de espaços efetivamente inclusivos, que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos(as) e os(as) estudantes.



Quem convidou?
A pesquisa faz parte do doutorado da Profa. Paula Maria Ferreira de Faria, psicóloga e psicopedagoga, e é orientado pelo Profa. Dra. Denise de Camargo, psicóloga. Somos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

O que preciso fazer?
Como você aceita nosso convite, a pesquisadora Paula realizará atividades de observação durante suas aulas no período de três dias. Não haverá nenhum tipo de interferência ou participação direta em suas aulas. A pesquisadora fará registros escritos e também por vídeo (áudio) durante esse período, sempre de modo discreto e do fundo da sala. Sua participação direta consistirá em dois encontros, com duração de cerca de trinta minutos cada, em outros horários e serem definidos de acordo com a direção do escola, de modo a não prejudicar suas atividades de trabalho. Em cada um dos encontros será realizada uma entrevista, cuja foco são as suas emoções em relação ao processo de inclusão e à vida dos(Os) estudantes público-ócio da Educação Especial.

É seguro participar dessa pesquisa?
Sim, as pesquisadoras se comprometem a garantir o seu anonimato. Lembramos também que as gravações serão realizadas por meio de um telefone celular posicionado no fundo da sala, de modo a minimizar o possibilidade de identificação dos assistentes e evitamos também a interferência nas atividades pedagógicas. Mas é importante saber que todo o material videogravado será utilizado exclusivamente para o relatório das entrevistas, ou seja, somente os pesquisadores e você terão acesso às imagens. Todas as gravações audiovisuais serão excluídas após a finalização da pesquisa e não farão parte do verbatim final do texto. Nesse sentido, a identidade de todos(as) os(as) participantes será assegurada e sua identificação será realizada por um nome fictício à sua escolha.

Quais os benefícios de participar da pesquisa?
Você terá a oportunidade de desenvolver o autoconhecimento em relação de próprias emoções e refletir sobre como suas emoções afetam sua prática no sala de aula inclusiva, contribuindo para a melhoria da qualidade da relação professor-aluno e do processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Há algo mais que preciso saber?
Esta pesquisa já foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da Universidade Federal do Paraná e também pela Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional (GESEI) da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. A sua participação é voluntária e se você preferir desistir a qualquer momento, você não terá de arcar com nenhum tipo de custo financeiro para participar desta pesquisa.

Aceito o convite! Como posso confirmar minha participação?
Nos sentimos honrados com seu aceite! Sua participação é essencial para a realização desta pesquisa. Você pode consultar pessoalmente as pesquisadoras ou por meios digitais. Caso queira pensar em pouco antes e nos responder mais tarde, você poderá nos contatar por e-mail (psule@ufpr.br) ou pelo WhatsApp (41-3349-4799 - Paula).

Profa. Dra. Denise de Camargo
Desenvolvi e realizei a pesquisa social intitulada desta forma entre os meses de maio de 2018 a março de 2019 - UFPR, pesquisadora Denise de Faria

Profa. Paula Maria Ferreira de Faria
Desenvolvi e realizei em educação especial entre os meses de maio de 2018 a março de 2019 - UFPR, pesquisadora Denise de Faria

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1/5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Profa. Dra. Denise de Camargo (pesquisadora responsável), Setor de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e Paula Maria Ferreira de Faria (doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná), estamos convidando você, docente, a participar de um estudo intitulado “Emoções e práticas docentes em contextos escolares inclusivos”. Esta pesquisa contribui para a ressignificação das práticas docentes, colaborando para a consolidação de ambientes efetivamente inclusivos, que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

- a) O objetivo desta pesquisa é compreender como as emoções do professor se expressam em suas práticas nos contextos escolares inclusivos.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar de dois encontros. Visando não interferir na realização das atividades docentes, as entrevistas serão realizadas antes ou após as aulas, em momentos nos quais você não esteja atuando. Será ainda necessário que você autorize a observação das suas aulas pelas pesquisadoras durante um período de uma semana. No segundo encontro você participará de uma entrevista não estruturada registrada em vídeo para posterior análise pela pesquisadora. Somente você e as pesquisadoras terão acesso às gravações. É importante que você saiba que as pesquisadoras se sentarão discretamente na sala e não interferirão na realização das atividades. O material gravado não fará parte da pesquisa, sendo utilizado somente como mediador para a entrevista não estruturada. Após a transcrição das entrevistas e a conclusão da pesquisa, todas as gravações serão destruídas.

Participante da Pesquisa	[rubrica]
Pesquisadora Responsável - Profa. Dra. Denise de Camargo	[rubrica]
Orientadora - Profa. Dra. Denise de Camargo	[rubrica]

2/5

- c) Para tanto, você deverá estar presente na escola em que leciona nos dias previamente combinados, sendo que cada um dos dois encontros levará aproximadamente cinquenta minutos. No primeiro encontro você participará de uma entrevista estruturada para caracterização dos participantes da pesquisa e também de uma entrevista semiestruturada, acerca de suas emoções e práticas em relação à inclusão escolar. Entre o período do primeiro e do segundo encontros (cerca de uma semana), a pesquisadora realizará a observação das aulas, utilizando para registro um diário de campo. Durante essas observações, serão realizados registros em vídeo das práticas docentes. As pesquisadoras realizarão as gravações discretamente com um telefone celular posicionado de modo fixo no fundo da sala, de modo que não possa ser identificado nenhum estudante e evitando a interferência nas atividades.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento em alguns momentos da entrevista devido aos temas e questionamentos realizados. O possível desconforto será minimizado por meio da apresentação deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual explicita o teor das entrevistas e o tipo de informações que serão coletadas no desenvolvimento da pesquisa, bem como por meio da supervisão profissional da pesquisa, realizada pela Profa. Dra. Denise de Camargo. Além disso, eventuais situações que demandem suporte emocional poderão ser relatadas por você e também identificadas no decorrer da pesquisa pelas pesquisadoras, psicóloga Profa. Dra. Denise de Camargo (CRP-08/0450) e psicóloga Paula Maria Ferreira de Faria (CRP-08/10006); nesses casos, você receberá orientação e suporte das pesquisadoras e poderá ser encaminhado(a) para assistência psicológica, se assim o desejar.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o desconforto ou constrangimento em relação às questões abordadas durante as entrevistas de pesquisa. Há também o risco psicológico de modificação das emoções em relação aos aspectos observados (práticas inclusivas). Essa modificação pode ocorrer a partir da autopercepção do(a) participante e do desenvolvimento do autoconhecimento no decorrer do processo de pesquisa, não sendo de qualquer forma induzida pelas pesquisadoras.

Participante da Pesquisa	[rubrica]
Pesquisadora Responsável - Profa. Dra. Denise de Camargo	[rubrica]
Orientadora - Profa. Dra. Denise de Camargo	[rubrica]

3/5

- f) Os benefícios esperados com esta pesquisa são a oportunidade de autoconhecimento em relação às próprias emoções e a reflexão sobre a implicação das próprias emoções sobre as práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a melhoria da qualidade do processo de ensino e da relação professor-aluno. Benefícios indiretos podem ser a construção de conhecimento acerca de uma temática ainda pouco explorada no contexto brasileiro, possibilitando a melhor compreensão de fatores que interferem sobre o processo de inclusão escolar e, conseqüentemente, a otimização do processo de ensino-aprendizagem que ocorre em classes inclusivas do Ensino Fundamental.
- g) As pesquisadoras Profa. Dra. Denise de Camargo (denicamargo@gmail.com) e Paula Maria Ferreira de Faria (paula.pmff@gmail.com), responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná, na Rua Rockefeller, 57, sala 242, Curitiba-PR, telefone (41) 3535-6255, nas terças-feiras das 13 às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você também pode nos contatar neste número, em qualquer horário: 41-98418.4799.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) O material obtido – entrevistas, áudio e videogravações – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será descartado ao término da pesquisa, dentro de 5 (cinco) anos.
- j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas somente pelas pesquisadoras (pesquisadora responsável Profa. Dra. Denise de Camargo e pesquisadora assistente Paula Maria Ferreira de Faria), forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

Participante da Pesquisa	[rubrica]
Pesquisadora Responsável - Profa. Dra. Denise de Camargo	[rubrica]
Orientadora - Profa. Dra. Denise de Camargo	[rubrica]

- k) Você terá a garantia de que, quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome e sua identidade não será revelada.
- l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (materiais de papelaria, transporte das pesquisadoras) não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II.21, e item IV.3, sub-item g, Resol. 466/2012).
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 39682120.5.0000.0102 – Parecer nº 4.473.989.

Participante da Pesquisa	[rubrica]
Pesquisadora Responsável - Profa. Dra. Denise de Camargo	[rubrica]
Orientadora - Profa. Dra. Denise de Camargo	[rubrica]

5/5

Eu, _____,
li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.
Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Pinhais-PR, ____ de _____ de _____.

Participante da Pesquisa

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Profa. Dra. Denise de Camargo – Pesquisadora Responsável

Paula Maria Ferreira de Faria – Pesquisadora Assistente (aplicadora do TCLE)

ANEXO B – TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA PESQUISA

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA PESQUISA

Título do Projeto: Emoções e práticas docentes em contextos escolares inclusivos

A Prof.^a Dra. Denise de Camargo, pesquisadora responsável do presente projeto, solicita a utilização de imagem e som de voz para pesquisa.

Esta autorização refere-se única e exclusivamente para fins desta pesquisa, portanto não autorizo a utilização de minha imagem e/ou voz para outros fins.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade das pesquisadoras. As pesquisadoras comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima.

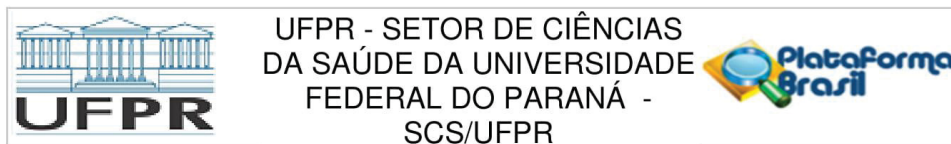
Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com as pesquisadoras e outra com o(a) participante da pesquisa.

Curitiba, _____ de _____ de _____.

Prof.^a Dra. Denise de Camargo
Pesquisadora responsável

Nome por extenso
Participante da pesquisa

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) – UFPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Emoções e práticas docentes em contextos escolares inclusivos

Pesquisador: DENISE DE CAMARGO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39682120.5.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.473.989

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado Emoções e práticas docentes em contextos escolares inclusivos tem como responsável a profa Denise de Camargo do Programa de Pós-Graduação em Educação e conta com a colaboração da pesquisadora Paula Maria Ferreira de Faria.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como as emoções do professor afetam suas práticas em contextos inclusivos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

A participação nesta pesquisa envolve o risco psicológico de desconforto ou constrangimento do participante em relação às questões abordadas durante as entrevistas de pesquisa.

A pesquisa apresenta possibilita a construção de conhecimento acerca de uma temática ainda pouco explorada no contexto brasileiro, possibilitando a melhor compreensão de fatores que interferem sobre o processo de inclusão escolar e, conseqüentemente, a otimização do processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas salas de aula inclusivas do Ensino Fundamental.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem delimitada.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

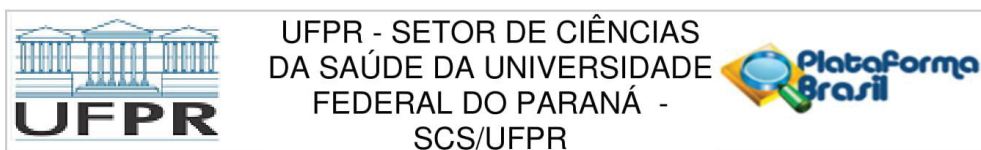
UF: PR

Telefone: (41)3360-7259

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.473.989

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os documentos.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos.

Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1644093.pdf	03/12/2020 07:28:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	03/12/2020 07:27:47	PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA	Aceito
Outros	Resposta_pendencias.pdf	03/12/2020 07:27:25	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

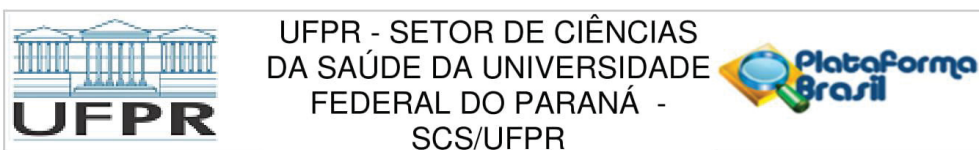
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.473.989

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	30/10/2020 13:49:09	PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA	Aceito
Outros	Termo_de_uso_imagem_e_voz.docx	30/10/2020 13:48:36	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_encaminhamento.pdf	30/10/2020 13:47:10	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	28/10/2020 13:10:04	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito
Outros	Ata_aprovacao_projeto.pdf	28/10/2020 13:09:39	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	28/10/2020 13:08:11	PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromissos_da_equipe_de_pesquisa.pdf	26/10/2020 13:55:57	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia_da_instituicao_coparticipante.pdf	26/10/2020 13:55:31	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito
Outros	Checklist_documental.pdf	26/10/2020 13:55:07	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito
Outros	Analise_de_merito.pdf	26/10/2020 13:53:08	PAULA MARIA FERREIRA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 18 de Dezembro de 2020

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br