



OS SENTIDOS DO SENTIR: EMOÇÕES DOCENTES E INCLUSÃO ESCOLAR¹

Paula Maria Ferreira de Faria²
Ana Carolina Lopes Venâncio³
Denise de Camargo⁴

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão dos principais conceitos de interesse à temática abordada, a saber: emoções, sentidos, inclusão escolar e docência – ao longo das obras do psicólogo russo Lev S. Vigotski, articulando-os a produções contemporâneas sob a mesma abordagem, com o fim de promover reflexões acerca das emoções docentes frente ao processo de inclusão escolar. Apresenta e analisa a questão das emoções e a indissociabilidade afetivo-cognitiva do ser humano em Vigotski; as especificidades contextuais da educação inclusiva; e os sentidos da docência para o professor de classes inclusivas. Por fim, constrói, a partir das reflexões empreendidas, uma síntese onde se procura evidenciar a interligação dos conceitos explorados, elaborando uma construção teórica que permite, além da mera sumarização dos temas apresentados, uma construção teórica qualitativamente nova que integra sua compreensão e que pode, inclusive, subsidiar a consolidação de novas práticas em contextos escolares inclusivos. Argumenta em favor da vivência e expressão dos sentimentos nos ambientes de ensino, entendendo que ao expressarem-se alunos e professores ressignificam suas experiências, valores e atitudes, situação que fortalece estratégias de cunho colaborativo e de apoio mútuo onde a inclusão escolar tem maiores probabilidades de ter sucesso. O estudo indica que a unicidade entre cognição e afeto tem poder de amalgamar um senso de pertença do grupo e de formar uma tendência afetivo-volitiva sensível aos modos de ser, sentir, pensar e fazer dos membros que compõem o universo singular da comunidade escolar, espaço situado geográfica, histórica, social e culturalmente, um espaço também emocionalmente configurado.

Palavras-chave: Emoções, Professores, Sentidos, Inclusão escolar, Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

A recente expansão dos sistemas escolares inclusivos no cenário educacional brasileiro impõe à escola uma nova realidade, que demanda a transformação dos modos de ensino e aprendizagem. A despeito da diversidade de necessidades educacionais especiais a ser atendida pela escola, “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, livre tradução nossa). Tais demandas deveriam gerar

¹ Financiamento: bolsa de Doutorado CAPES-Proex da autora 1 – Processo nº 88887.288270/2018-00.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Parná – PR, paula.pmff@gmail.com;

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Parná – PR, anavenancio2704@gmail.com;

⁴ Doutora em Psicologia Social, professora sênior da Universidade Federal do Parná – PR e professora titular da Universidade Tuiuti do Paraná- PR, denicamargo@gmail.com.



modificações não apenas no contexto concreto das ações pedagógicas, mas também nos processos de gestão escolar e de formação de professores – o que, infelizmente, não é o que ocorre na maioria das escolas.

Embora a temática da inclusão escolar tenha se tornado cada vez mais frequente nos contextos de formação de professores, prevalece ainda uma visão dicotomizada, fundamentada na tradição de pensamento cartesiana, que insiste em separar os aspectos cognitivos e afetivos do processo educativo. Como resultado, a preocupação em preparar os professores para o trabalho inclusivo costuma se restringir a aspectos didáticos metodológicos, ignorando por completo as emoções do professor frente ao novo trabalho que dele se espera frente à inclusão escolar (FARIA; CAMARGO, 2018).

A realidade da educação inclusiva acrescenta novos elementos à relação professor-aluno, centrais ao processo de ensino-aprendizagem. Adicionam-se, aos fatores emocionais comumente presentes nessa relação, as emoções e expectativas do professor frente ao desafio da inclusão; de modo consciente ou implícito as emoções são mobilizadas, afetando a forma como o professor conduz seu trabalho e interage nesse contexto. Efetivar a inclusão, portanto, depende não somente investimento cognitivo (no sentido de estabelecer novos modos de ensinar e de integrar, com vistas a oferecer a todos e a cada um dos estudantes a oportunidade de aprender e de se desenvolver na escola), mas também o investimento emocional de cada um dos agentes envolvidos nesse processo – estudantes, gestores, comunidade escolar e, em especial, o professor.

Com fundamentação nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural (PHC) de Lev Semionovich Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004a, 2004b, 2017), acreditamos que os aspectos emocionais são tão importantes quanto os cognitivos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, o trabalho docente não é exclusivamente pedagógico ou cognitivo; para além das práticas – e permeando cada uma delas – a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem são também afetados por suas vivências e experiências emocionais. Em atenção a esse pressuposto o objetivo deste artigo, de caráter teórico, é tecer reflexões sobre as emoções no processo de inclusão escolar, enfatizando a implicação das emoções sobre a docência em contextos escolares inclusivos.

REFERENCIAL TEÓRICO: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL



A obra do psicólogo russo Lev Vigotski foi introduzida há poucas décadas no Brasil. Embora sua densa e multifacetada produção tenha permanecido inacabada devido ao precoce falecimento do autor há quase cem anos, as contribuições de Vigotski permanecem surpreendentemente atuais, fundamentando reflexões e práticas nas áreas da Psicologia e da Educação. Conceitos como o caráter social do desenvolvimento psicológico e a importância do contexto histórico-cultural para a constituição humana (incluindo aspectos amplamente divulgados embora nem sempre compreendidos, como a importância da interação mediada e a zona de desenvolvimento proximal) continuam sendo explorados e redescobertos por pesquisadores dessas áreas, fortalecendo alicerces que contribuem à consolidação de ambientes de aprendizagem que atendam às especificidades dos estudantes – de modo inovador para sua época, Vigotski já preconizava a necessidade de sistemas escolares inclusivos para o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada estudante.

A Teoria Histórico-Cultural é uma abordagem de cunho materialista histórico-dialético, cuja base epistemológica considera os elementos culturais e históricos do psiquismo humano e a relação dialética que se estabelece entre o ser humano e seu meio. A produção de Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004a, 2004b, 2017) revela uma compreensão histórica do homem, como um ser que é capaz de produzir “novas possibilidades de ação racional e livre” (VIGOTSKI, 1997, p. 268) por meio da atividade transformadora do trabalho.

Dentre outras temáticas, Vigotski (2001, 2004b) dedicou-se ao estudo das emoções, rompendo com a visão dualista de sua época. A Teoria Histórico-Cultural ressalta a importância das emoções em todos os contextos de desenvolvimento humano, em especial no cenário escolar. Em relação à educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, Vigotski (1997, 2004a) já revelava uma postura surpreendentemente inclusiva em sua época, defendia a superação da visão médico-psicológica que, ainda hoje, permeia as representações sociais da deficiência e acarreta cerceamento a aprendizagem e desenvolvimentos de pessoas desviantes dos padrões estabelecidos. Assim, em consonância com seus pressupostos, consideramos que a obra de Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004a, 2004b, 2017) confere fundamento e sentido à realidade da educação inclusiva que vivenciamos atualmente, razão pela qual nos valem de seus estudos e contribuições como perspectiva teórica norteadora deste artigo.

METODOLOGIA



A metodologia deste artigo, de cunho teórico, pode ser descrita como pesquisa bibliográfica. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 76), esse tipo de revisão de literatura “implica detectar, consultar e obter a bibliografia (referências) e outros materiais úteis para os propósitos do estudo, dos quais temos de extrair e recompilar a informação relevante e necessária para delimitar nosso problema de pesquisa”. Desse modo, a pesquisa bibliográfica envolve a revisão cuidadosa da literatura já publicada acerca de determinado tema, extraíndo informações que serão analisadas em profundidade e posteriormente integradas, constituindo assim um marco teórico consistente que subsidia as reflexões tecidas pelos autores (GIL, 2018; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Em atenção ao objetivo de nossa pesquisa e em conformidade com nossa filiação teórico-epistemológica à Teoria Histórico-Cultural, o estudo apresenta uma revisão dos principais conceitos de interesse à temática este artigo – tais como emoções, sentidos, inclusão escolar e docência – ao longo das obras do psicólogo russo Lev S. Vigotski, articulando-os a produções contemporâneas sob a mesma abordagem, com o fim de promover reflexões acerca das emoções docentes frente ao processo de inclusão escolar.

Após introduzir a temática central bem como o objetivo do estudo e delimitar a perspectiva teórica a partir da qual se realiza a análise, apresentamos alguns conceitos teóricos cuja compreensão é fundamental a esta discussão, a saber: a questão das emoções e a indissociabilidade afetivo-cognitiva do ser humano em Vigotski; as especificidades contextuais da educação inclusiva; e os sentidos da docência para o professor de classes inclusivas. Por fim, tecemos as Considerações Finais, nas quais as reflexões sobre esses conceitos são interligadas constituindo uma síntese que permite, além da mera sumarização dos temas apresentados, uma construção teórica qualitativamente nova que integra sua compreensão e que pode, inclusive, subsidiar a consolidação de novas práticas em contextos escolares inclusivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A indissociabilidade afetivo-cognitiva

A Teoria Histórico-Cultural expressa uma concepção dialética e histórica, que concebe o desenvolvimento humano enquanto construção culturalmente situada, promovido por meio da ação consciente, livre e criadora do homem. Com base nessa concepção de homem e de



mundo, Vigotski (2001, 2004b) desafiou os padrões cartesianos de sua época. Criticando as abordagens psicológicas, o autor defendia a construção de uma psicologia única, capaz de superar as dicotomias entre as tendências dominantes no início do século XX, o materialismo e o idealismo. Para o autor, essa nova psicologia deveria considerar e estudar a consciência de modo integrado e científico. Nesse sentido, abandonando as visões que privilegiavam um aspecto do desenvolvimento humano em detrimento dos demais – ora a razão, ora a emoção –, Vigotski (2001) argumentava que a emoção e a cognição não são elementos opostos e excludentes, mas indissociáveis e complementares; para o autor, “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (VIGOTSKI, 2001, p. 479).

Para Vigotski (2001, 2004b), intelecto e afeto compõem um amálgama que origina o pensamento e orienta as ações humanas. De acordo com um posicionamento monista, o autor propõe que, conjuntamente com os aspectos cognitivos, as emoções sustentam e promovem a atividade humana. A emoção imprime, portanto, um caráter dinamogênico à ação humana, integrando um sistema funcional complexo e dinâmico que permite ao ser humano expressar-se e interagir.

A emoção se manifesta dirigida ao objeto da atividade, é gênese e sustentação da atividade humana. A emoção é gerada quando encontra sentido no objeto da atividade. [...] De igual forma, a atividade também gera, sustenta ou interrompe/modifica a emoção. A emoção imprime sentido, marca a atividade. A atividade é marcada na sua propriedade pela emoção que a sustenta. [...] É a emoção que imprime a qualidade da atividade, imprime certo modo de ser (identidade). A atividade, por sua vez, modifica a emoção. (CAMARGO; BULGACOV, 2016, p. 218).

Vigotski (2001, 2004b) ressalta o caráter psicofísico das emoções e estabelece a indissociabilidade entre a emoção e a cognição na consciência humana. Tal posicionamento insere as emoções no complexo funcionamento psicológico, atuando como um componente que organiza e afeta o comportamento humano, entre as funções psicológicas superiores. Desse modo, por meio de suas “constantes interações, nas quais o homem altera seu meio por meio do trabalho e modifica a si mesmo, a emoção sempre está presente, reafirmando seu caráter biológico – porém sempre cultural e histórico” (FARIA; CAMARGO, 2019, p. 63).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural as emoções são processos dinâmicos em constante desenvolvimento, permitindo a expressão do homem em um contexto cultural e historicamente situado; nesse sentido, trata-se de elementos culturalizados, ou seja, relacionados a determinados modos de ser, estar e interagir no mundo (FARIA; CAMARGO, 2019; FARIA; VENÂNCIO; CAMARGO, 2020).



Transpondo o conceito de indissociabilidade entre cognição e emoção na atividade humana para a realidade concreta da educação inclusiva ressaltamos que, assim como os elementos intelectivos, também os aspectos emocionais afetam as práticas educativas – tanto de ensino como de aprendizagem. O modo como cada elemento da realidade é significado emocional e cognitivamente impacta as relações que docentes e estudantes estabelecem entre si e com o processo educacional inclusivo como um todo.

Sob os pressupostos de Vigotski (2004) compreendemos, portanto, que a emoção tem o poder de coibir ou motivar a aprendizagem e, de forma paralela, o ensino; nesse processo, os sentidos atribuídos pelos estudantes ao ambiente acadêmico são fator decisivo para seu sucesso ou fracasso – assim como, da mesma forma, os sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas de docência detêm poder de impulsioná-las ou paralisá-las. (FARIA; VENÂNCIO; CAMARGO, 2020, p. 229).

Portanto, expor essa relação indissociável entre fazer e sentir, nos campos educativos, torna-se essencial para buscar, coletiva e colaborativamente, estratégias de atendimento à diversidade, sob a compreensão de que o clima afetivo-volitivo nas salas de aula imprime marcas e influencia a ação docente e discente; nesse sentido, torna-se imprescindível estruturar apoios práticos e emocionais estendidos a todos os membros da comunidade escolar, por meio dos quais haja espaço para expressão das práticas e emoções ali vivenciadas.

As especificidades do contexto inclusivo

Vigotski (1997, 2004a) também desenvolveu estudos acerca do desenvolvimento e educação de crianças com deficiências. Segundo o autor, a preocupação central não deve ser com a deficiência ou limitação, mas com **a criança**. Em outras palavras, o foco não está na incapacidade, mas na pessoa e no processo como essas características repercutem sobre seu desenvolvimento e são compensadas por ela.

A Teoria Histórico-Cultural enfatiza o caráter social da deficiência, propondo que o que verdadeiramente obstaculariza o desenvolvimento são as dificuldades que o meio social impõe à pessoa. Sob essa compreensão, a deficiência só é constituída como tal a partir das relações culturais e históricas no meio; portanto, tanto a deficiência como a normalidade dependem dos processos de compensação social. Desse modo, é importante considerar, para



além das limitações biológicas, os entraves que o meio adiciona ao desenvolvimento sociocultural das pessoas com deficiência.

Vigotski (1997, 2004a) adota uma postura positiva de valorização das potencialidades e defende que a educação de crianças com deficiência deve considerar a unidade e integridade da personalidade, visando sua plena participação social, promovendo o maior desenvolvimento possível para cada estudante. O autor não se opõe ao atendimento educacional diferenciado às crianças que dele necessitem, desde que esse atendimento não as segregue ou impeça de conviver com todos os estudantes.

De modo surpreendentemente inovador, percebe-se que Vigotski (1997, 2004a) já apregoava princípios inclusivos no contexto escolar em sua época. Segundo o autor, a educação deveria ser orientada pelos interesses da criança e estimular a superação das limitações, vislumbrando as possibilidades de desenvolvimento (qualitativamente diferenciadas do modelo normal) e estimulando a participação plena de cada estudante. Para isso, seria preciso também promover a reeducação da sociedade em geral, conduzindo a uma mudança de postura frente às deficiências que eliminasse estigmas e preconceitos.

O posicionamento ativamente social de Vigotski (1997, 2004a) se opõe à tradicional cultura de piedade e assistencialismo, defendendo a ideia de uma educação social que permita uma ampla comunicação com o mundo e uma participação ativa e dinâmica em todos os contextos de vida. Nesse sentido, conclama a escola a uma postura ativa e positiva frente às necessidades educacionais especiais que parte da premissa de que toda criança pode aprender; por meio de processos de ensino adequados, que incluam a colaboração e a cooperação entre pares tendo em vista o desenvolvimento e a participação social.

Os sentidos da docência inclusiva e as emoções do professor

A compreensão da realidade da inclusão escolar sob os princípios da Teoria Histórico-Cultural revela a importância de todos os agentes envolvidos nesse contexto.

Como todos os demais processos superiores humanos, a aprendizagem desenvolve-se constantemente durante toda a vida por meio das sucessivas aproximações interacionais do sujeito em seu meio. Dessa forma, não somente os estudantes, mas também os professores são afetados no processo dialético de ensino-aprendizagem, o que gera seu desenvolvimento. (FARIA; VENÂNCIO; CAMARGO, 2020, p. 226).



Sob essa perspectiva, é fundamental considerar os elementos que permeiam as relações de interação e de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar, o que envolve também – e em especial – os professores.

A docência inclusiva precisa ser compreendida no contexto histórico e cultural das escolas brasileiras, considerando a realidade concreta em que se insere o trabalho docente, na qual muitas vezes a inclusão visa meramente cumprir determinações legais, não havendo o entendimento e mesmo o compromisso com a adoção de práticas efetivamente inclusivas. A sobrecarga docente torna-se evidente:

Aliada à desvalorização social do professor, materializada nos baixos salários e na desgastante jornada de trabalho, há ainda a sobrecarga (física e emocional) advinda da responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos. A formação de professores, que deveria contribuir à concretização da nova demanda, permanece frágil e compartimentalizada, alheia às reais necessidades do professor. Nesse contexto, preparado ou não, cabe ao professor (produto de um sistema excludente) efetivar a inclusão – da forma como isso for possível. (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 18).

Todos esses fatores impactam a docência e afetam o modo como cada professor significa e concretiza a inclusão em sala de aula, contribuindo para a construção dos sentidos da docência inclusiva.

Segundo Vigotski (2001), o sentido é a forma singular como cada sujeito, a partir de suas vivências culturais e históricas, compreende a própria realidade. Trata-se de uma apropriação personalizada do significado, ou seja, da interpretação convencionalizada socialmente.

Como os sentidos são construídos a partir das vivências de cada sujeito, as emoções têm importante papel nessa configuração. A dimensão emocional das práticas de docência enfatiza a importância da mediação das relações e da significação das vivências singulares e grupais. Desse modo a emoção assume um potencial dinamogênico sobre a ação, mobilizando (ou impedindo) a concretização das práticas, evidenciando que “a emoção humana é uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (motórico-fisiológicas) amalgamadas” (CAMARGO; BULGACOV, 2016, p. 218).

A construção dos sentidos atribuídos à docência inclusiva não pode, portanto, ser descolada da realidade em que se situa o trabalho docente. Entretanto, a realidade de maior parte dos sistemas educacionais ainda reverbera o tradicional padrão cartesiano, que cinde e dicotomiza afeto e cognição e ignora que “a emoção não é um agente menor do que o



pensamento” (VYGOTSKY, 2004, p. 144). Desse modo, muitas vezes o apoio e o preparo fornecidos ao professor para a implementação da inclusão voltam-se exclusivamente ao desenvolvimento de estudos teóricos e didático-metodológicos, desprezando a formas como ele se sente e dá sentido ao trabalho que dele se espera.

Apesar de emoções como o medo, insegurança, impotência e sobrecarga despertadas nos professores diante da inclusão escolar, gradativamente, ainda que sob imposição legal de trabalho com crianças público-alvo da educação especial, os docentes vão ressignificando suas vivências e os sentidos da inclusão. De forma gradual, experienciam a inclusão e, ao descobrir novas formas de se relacionar com as diferenças, deparam-se com habilidades novas, ampliam repertórios na busca de respostas à diversidade, se reinventam e renovam a identidade profissional. Superando as concepções calcadas numa visão tradicional estereotipada em que o professor ensina e os estudantes aprendem, o docente pode se descobrir também como um aprendiz, tanto quanto os alunos; assim, no processo de interação com os estudantes e com colegas de profissão, novas relações são instituídas, redefinindo posturas individualistas, reafirmando o pressuposto de que a colaboração é aspecto essencial para o ensino e para a aprendizagem. Assim, podem despertar novas e vívidas emoções: empatia, espanto, admiração, alegria, que por sua vez conduzirão à criação de novos sentidos à educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Vigotski (1997, 1999, 2001, 2004a, 2004b, 2017) continua surpreendentemente contemporânea e inspiradora, em especial no que diz respeito ao contexto da inclusão escolar. É inegável que as emoções permeiam as interações entre professores e alunos e constituem um fator relevante aos processos de ensino e de aprendizagem. A despeito da reverberação do discurso cartesiano, é preciso valorizar as emoções e os sentidos que atribuímos às vivências em sala de aula. A escola é feita por seres que pensam, agem e também sentem.

Em tempos em que a aprendizagem significativa é mascarada por uma pretensa inclusão, que muitas vezes se restringe ao acesso à escola e se presta mais a atender exigências e interesses outros do que a promover o real desenvolvimento, refletir sobre as potencialidades e possibilidades do aluno (face às limitações que a própria instituição escolar muitas vezes impõe) é tarefa urgente.



Problematizamos, então, os sentidos da docência inclusiva: o que as emoções do professor nos dizem acerca da inclusão e dos estudantes com necessidades educacionais especiais? Ao defender a indissociabilidade e a complementariedade entre emoção e razão, argumentamos que a escola precisa considerar o modo como os aspectos emocionais afetam os processos de ensinar, aprender e interagir, especialmente no âmbito da educação inclusiva.

Se pretendemos efetivamente implementar a inclusão escolar, ultrapassando o acesso e a permanência com vistas ao sucesso concretizado por meio do desenvolvimento e da aprendizagem de todos e cada um dos estudantes, é mister rever a forma como lidamos com a educação, a aprendizagem e os agentes escolares. A escola é local de constantes interações – não somente cognitivas, mas também afetivas, situadas no contexto concreto e real da escola. Assim como os estudantes, enquanto o professor for visto somente como cérebro, sem espaço para sentir e também sentir-se, a escola exclui a possibilidade de construção de relações autênticas e significativas, promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. Uma escola realmente inclusiva precisa incluir seus sujeitos por inteiro, compreendendo que a aprendizagem demanda sempre pensar, agir e também sentir.

REFERÊNCIAS

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 Psicología**, v. 1, n.1, p. 213-220, 2016.

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. Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 11-26.

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; VENÂNCIO, A. C. L.; CAMARGO, D. de. O Ensino Superior sob a perspectiva histórico-cultural: repensando as contribuições de Vigotski. In: FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 221-232.

FORLIN, C. Reframing teacher education for inclusion. In: FORLIN, C. (ed.). **Teacher education for inclusion**: changing paradigms and innovative approaches. New York, NY: Routledge, 2010. p. 3-12.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed, 4. reimp. São Paulo: Atlas, 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: McGrawHill; Penso, 2013.

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 UFSM**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. (Original publicado em 1924)

VIGOTSKI, 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. **Psicologia da arte**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1925)

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II: problemas de psicología general**. 2. ed. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed., 9. reimp. Tradução de: CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S. C. São Paulo: Martins Fontes, 2017. (Original publicado em 1933)