

A MOBILIZAÇÃO DE EMOÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUE VIVENCIAM A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

LA MOVILIZACIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES QUE VIVEN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

THE MOBILIZATION OF EMOTIONS IN THE TRAINING PROCESS OF EDUCATORS WHO EXPERIENCE THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER



Cibele Moreira MONTEIRO¹
e-mail: cibelemonteiro@unifei.edu.br



Ana Paula de FREITAS²
e-mail: freitas.apde@gmail.com

Como referenciar este artigo:

MONTEIRO, C. M.; FREITAS, A. P. A mobilização de emoções no processo de formação de educadores que vivenciam a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024140, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19067>



- | Submetido em: 23/02/2024
- | Revisões requeridas em: 04/04/2024
- | Aprovado em: 19/04/2024
- | Publicado em: 21/10/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá – MG – Brasil. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Professora Adjunta da UNIFEI.

² Universidade São Francisco (USF), Itatiba – SP – Brasil. Doutora em Educação pela Unicamp. Bolsista Produtividade CNPq, nível E. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

RESUMO: O estudo realizado teve como objetivo compreender o processo de mobilização de emoções em encontros de formação de educadores desenvolvidos por meio do trabalho com narrativas autobiográficas referentes à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Esse estudo constituiu parte de uma pesquisa de doutorado caracterizada como pesquisa-formação. Foram realizados dez encontros quinzenais *on-line* com 29 profissionais de uma escola estadual com turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Analisando-se os dados com base no método histórico-genético e nos princípios do paradigma indiciário, observou-se que a narração das próprias vivências e a escuta de narrativas elaboradas pelos outros suscitaram emoções que mobilizaram os participantes a refletirem sobre discursos e práticas que têm causado a exclusão dos alunos com TEA no interior da escola. Desse modo, oportunizou-se aos educadores a busca de novas possibilidades de atuação no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Emoção. Autismo. Teoria histórico-cultural.

RESUMEN: *El objetivo de este estudio fue comprender el proceso de movilización de las emociones en los encuentros de formación de educadores desarrollados a partir del trabajo con narrativas autobiográficas relacionadas con la inclusión escolar de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA). Este estudio formó parte de un proyecto de investigación doctoral caracterizado como investigación-formación. Se celebraron diez reuniones quincenales en línea con 29 profesionales de una escuela pública con clases en los últimos cursos de educación primaria y secundaria. Analizando los datos con base en el método histórico-genético y en los principios del paradigma indicativo, se observó que narrar las propias experiencias y escuchar las narrativas producidas por otros despertaba emociones que movilizaron a los participantes a reflexionar sobre los discursos y prácticas que han causado la exclusión de los alumnos con TEA dentro de la escuela. De este modo, los educadores tuvieron la oportunidad de buscar nuevas posibilidades de actuación en el contexto escolar.*

PALABRAS CLAVE: *Formación de profesores. Emoción. Autismo. Teoría histórico-cultural.*

ABSTRACT: *The aim of this study was to understand the process of mobilizing emotions in educator training meetings developed through work with autobiographical narratives regarding the school inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD). This study was part of a doctoral research characterized as training-research. Ten biweekly online meetings were held with 29 professionals from a public school that houses classes from late elementary school to high school. By analyzing the data based on the historical-genetic method and the principles of the evidentiary paradigm, it was observed that narrating one's own experiences and listening to narratives posed by others aroused emotions that mobilized the participants to reflect on discourses and practices that have been causing the exclusion of students with ASD within the school. In this way, educators were given the opportunity to seek out new possibilities for action in the school context.*

KEYWORDS: *Teacher training. Emotion. Autism. Historical-cultural theory.*

Introdução

Ao longo da história do Brasil, têm se modificado os espaços destinados à educação de pessoas com deficiência³, bem como as concepções que a fundamentam. Nas últimas décadas, a educação especial tem se pautado pela perspectiva inclusiva (Baptista, 2019). A adoção dessa perspectiva, segundo Jannuzzi (2004), iniciou-se em nosso país na década de 1990, em consonância com orientações de organismos internacionais, e influenciou a elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Na década seguinte, a defesa dos princípios inclusivos passou a expressar-se de maneira mais explícita em documentos oficiais referentes à educação de pessoas com deficiência, entre os quais se destacam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Os princípios orientadores desses documentos foram fortalecidos, em 2015, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A adoção de uma política inclusiva representa um avanço significativo. No entanto, em grande parte das escolas, a inserção de alunos com deficiência não tem sido acompanhada pela revisão das concepções e paradigmas que fundamentam o funcionamento escolar e o trabalho pedagógico (Kassar, 2016). Observamos, portanto, a construção de um contexto contraditório. Apesar da diversidade discente encontrada nas escolas atualmente, ainda predominam nelas propostas curriculares e pedagógicas homogêneas (Pletsch, 2020). Estas, ao desconsiderarem as individualidades dos alunos, limitam as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento daqueles que têm deficiência, dificultando ou até mesmo impossibilitando o processo de apropriação dos conhecimentos escolares (Camargo; Monteiro; Freitas, 2016).

Inseridos nesse cenário de contradições e sendo considerados por muitos os principais responsáveis por solucionar os conflitos existentes, os professores mobilizam emoções em decorrência do modo como são afetados. Entre essas emoções, destacam-se a angústia, o medo e a insegurança (Freitas; Monteiro, 2016).

Segundo Honneth e Costas (2012), no contexto escolar marcado pela inclusão de alunos público da educação especial, há professores que se inquietam com suas vivências, muitas vezes de insucesso, e essa inquietação motiva-os a buscar maneiras de modificar a realidade. Todavia, ainda segundo as autoras, há outros docentes que se sentem tão frustrados diante dos desafios

³ Ao nos referirmos às pessoas com deficiência, incluímos as que têm transtorno do espectro autista, visto que, segundo a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com esse transtorno “[...] é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, p. 1).

vivenciados que nem sequer acreditam na possibilidade de encontrar alternativas para superá-los.

Para que esses profissionais não se deixem paralisar diante das dificuldades, é necessário criar espaços coletivos para discutir as condições concretas da escola, possibilitando, assim, que as emoções sejam exteriorizadas. Nessa direção, realizamos o estudo apresentado neste artigo, cujo objetivo é compreender o processo de mobilização de emoções em encontros formativos de educadores desenvolvidos por meio do trabalho com narrativas autobiográficas referentes à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista (TEA).

Enfocamos a formação de educadores relacionada à escolarização de alunos com TEA porque, como afirma Effgen (2021), os modos particulares como esses alunos se comportam, se comunicam e interagem têm desafiado a escola regular a rever as propostas curriculares, as práticas pedagógicas, os procedimentos avaliativos e a organização espaço-temporal do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de desafios que, ao serem compartilhados em encontros formativos, mobilizam, nos educadores, diferentes emoções, as quais podem motivar reflexões que auxiliem esses profissionais na tarefa de significar⁴ seu trabalho e o modo de funcionamento da escola.

Fundamentamos nosso estudo na teoria histórico-cultural, especialmente nas teses de Vigotski sobre a constituição humana. Por isso, apresentamos, na seção seguinte, reflexões sobre o conceito de emoção e sua atuação no funcionamento psíquico pautadas por essa perspectiva teórica. Posteriormente, detalhamos a metodologia adotada em nossa pesquisa e, em seguida, analisamos dados construídos por meio da realização de encontros de formação com educadores de uma escola de educação básica. Para encerrarmos, apresentamos nossas considerações finais com base na análise desenvolvida e no objetivo estabelecido.

A constituição das emoções: contribuições da teoria histórico-cultural

Segundo Vigotski⁵ (2001), as emoções são mobilizadas na relação com o meio e com os outros. Quando o indivíduo, com base em suas vivências anteriores e nos sentidos elaborados por meio delas, acredita ser capaz de atender facilmente às exigências que lhe são impostas, desenvolvem-se emoções consideradas positivas, como satisfação, por exemplo. Ao contrário,

⁴ Com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, compreendemos a significação como um processo dinâmico, contínuo e dialético, que ocorre nas práticas sociais, nas relações entre as pessoas.

⁵ Embora o nome desse autor apareça grafado de diferentes maneiras nas diversas obras de sua autoria, padronizamos sua grafia com base no que recomenda a Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 6023:2018).

quando o indivíduo se considera incapaz de responder àquilo que lhe é solicitado, desenvolvem-se emoções consideradas negativas, como depressão, debilidade, sofrimento, entre outras. Esclarecemos, com base em Vigotski (2001), que emoções positivas são aquelas associadas ao prazer e ao bem-estar, em oposição às consideradas negativas. No entanto, a qualificação de uma emoção como positiva ou negativa não determina o tipo de reação que ela mobilizará.

Essa maneira de compreender as emoções ajuda-nos a entender por que muitos professores têm sentido, como afirmam Schmidt *et al.* (2016), medo e frustração diante da inclusão escolar de alunos com TEA. Os professores veem-se obrigados a trabalhar com esses alunos. No entanto, muitos deles, considerando suas condições concretas de formação e de atuação profissional, permeadas pelos sentidos atribuídos – nas/pelas relações sociais – ao TEA, à profissão docente e à escola, acreditam ser incapazes de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com esse transtorno. Essa relação conflituosa com as exigências impostas pelo contexto em que estão inseridos é responsável pela mobilização de emoções negativas.

Dando continuidade à sua explanação sobre as emoções, Vigotski (2001, p. 139) afirma:

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.

As emoções sempre provocam reações no indivíduo, mas o modo como cada um reage a determinada emoção varia. A frustração que um educador sente, por exemplo, ao notar que um aluno com TEA não está se apropriando dos conteúdos escolares pode motivar esse profissional a evitar o envolvimento com esse aluno por acreditar que não tem contribuições a oferecer ou pode mobilizá-lo a buscar meios de modificar a situação, superando os desafios encontrados e favorecendo o processo de escolarização do aluno.

As reações dependem do meio em que o indivíduo se encontra, de suas vivências anteriores, do modo como ele foi se apropriando dos discursos que circulam socialmente e, conseqüentemente, da maneira como ele foi se constituindo. É importante realçarmos que a forma como uma pessoa reage a determinada emoção não é constante ou imutável, uma vez que os seres humanos estão em permanente desenvolvimento, sendo este entendido como um processo complexo, dialético, não linear, marcado por evolução e involução e pela interação entre fatores externos e internos (Vigotski, 2000c).

Fundamentando-nos nessa perspectiva de desenvolvimento e considerando o papel das emoções como organizadoras do comportamento, destacamos a importância da valorização dos aspectos afetivos nos processos de formação. Segundo Vigotski (2001, p. 143), “nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção”, o que nos permite afirmar que as emoções devem ser consideradas em todo trabalho educativo. No entanto, de acordo com Faria e Camargo (2018, 2021), a maioria das propostas de formação docente tem explorado apenas os fatores cognitivos, ignorando as emoções dos professores, os quais não têm encontrado espaços para expressar o que sentem em relação a seu trabalho no contexto inclusivo.

A valorização apenas dos aspectos cognitivos na formação de educadores indica que, como apontam Barbosa e Bernardes (2021), predomina atualmente a concepção de emoção como algo dissociado do intelecto e inferior a ele. Essa concepção é fortemente criticada por Vigotski (2004a), segundo o qual as emoções não se resumem a modificações fisiológicas, constituindo processos complexos, que têm um conteúdo psíquico e um significado funcional.

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimentava as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (Vigotski, 2000a, p. 479-480).

As afirmações do autor permitem-nos compreender a indissociabilidade entre afeto e cognição. O pensamento não se constitui de maneira isolada. As ideias não surgem simplesmente de outras ideias; elas são motivadas por fatores afetivo-volitivos. Essa relação, porém, não se estabelece de maneira unilateral. Conforme ressaltam Barbosa e Bernardes (2021, p. 212), “emoção e pensamento estão interligados, ambos se afetam mutuamente, ou seja, não é somente a emoção que afeta o pensamento, mas o contrário também acontece”. Nessa interação entre aspectos afetivos e cognitivos, ocorre a produção de sentidos.

Quando nos emocionamos o fazemos na trama de relações sociais e pessoais, na história social e individual, por isso é tão difícil controlar ou dominar as emoções, não sentimos simplesmente, sentimos com sentido e significado. Na e pela palavra/signo/*verbum* as emoções humanas, seu caráter biológico se

transforma, paulatinamente, em sócio-histórico ou, melhor dizendo, histórico-cultural (Magiolino, 2010, p. 163).

É nas relações sociais, mediadas pela linguagem, que as emoções se configuram. Estudar as emoções não significa deter-se na análise de sensações orgânicas; implica considerar as condições concretas de vida do indivíduo, sua interação com os outros e o processo de elaboração de sentidos que ocorre nessa interação por meio dos signos, entre os quais se destacam as palavras. Podemos afirmar, portanto, que afeto, cognição e significação estão sempre inter-relacionados.

É o fato de as emoções não estarem vinculadas aos acontecimentos em si, mas ao modo como cada um significa os acontecimentos vivenciados (Vigotski, 2004a), que torna tão importantes, no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, as propostas de formação de educadores que valorizam os aspectos afetivos. Como afirmam Faria e Camargo (2018, p. 224), “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”.

Por meio de suas emoções, cada educador expressa os sentidos individuais que atribui ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, sentidos esses que resultam de suas vivências anteriores, constituídas por relações sociais diversas e pelos significados internalizados nessas relações. Desse modo, conhecer as emoções dos educadores ajuda-nos a não nos deixarmos conduzir por discursos idealizados de inclusão, permitindo que busquemos meios de superar os desafios encontrados no cotidiano escolar a partir da compreensão de como os educadores têm vivenciado esses desafios.

Um dos instrumentos capazes de promover a mobilização de emoções no processo de formação de educadores é a narrativa autobiográfica, cujas potencialidades formativas decorrem do fato de ela oportunizar aos indivíduos a reflexão sobre suas próprias vivências (Passeggi, 2010). Esse trabalho reflexivo envolve cognição e emoção, pois as vivências se definem pelo modo como o indivíduo toma consciência dos acontecimentos e se relaciona afetivamente com eles, atribuindo-lhes sentido (Vigotski, 2010).

Como as narrativas autobiográficas estão relacionadas às vivências de seus autores, estes “[...] se envolvem não com uma escrita qualquer nem com um simples relato de fatos, mas com uma produção que pode ser construída por aquilo que eles sentem, que os emociona e os instiga ao diálogo com o leitor” (Frauendorf *et al.*, 2016, p. 352-353). Todo aquele que narra

uma vivência apresenta em seu texto algo que o afeta, isto é, que, de alguma maneira, o mobiliza emocionalmente. Por isso, o trabalho com narrativas de educadores permite atribuir o devido valor às emoções, possibilitando explorar o papel delas no processo de construção de sentidos e de organização e motivação do comportamento.

Considerando que as emoções “[...] emergem e se (trans)formam nas relações entre os homens” (Magiolino, 2010, p. 161), ressaltamos a importância de as propostas formativas oportunizarem não apenas a autobiografização, isto é, a elaboração de narrativas sobre as próprias vivências, mas também o compartilhamento delas, para que ocorra a heterobiografização (Passeggi, 2021). Esta se refere aos processos que se realizam na escuta ou leitura das narrativas dos outros e que estão relacionados aos seguintes questionamentos: “Qual o efeito da escuta e da leitura de narrativas de outrem sobre nossa própria vida? Como captamos os sentidos que alguém atribui às experiências vividas?” (Passeggi, 2021, p. 100). Portanto, por meio da heterobiografização, possibilitada pela interação entre os educadores e entre estes e o formador, configuram-se novas emoções, que se mostram importantes para o desenvolvimento do processo formativo.

Aspectos metodológicos

Para atingirmos o objetivo proposto para este trabalho⁶, realizamos uma pesquisa-formação, a qual, como afirma Josso (2004, 2010), permite conciliar propósitos investigativos e formativos. Por meio da pesquisa-formação, promove-se

[...] uma dinâmica de transformações psíquicas e comportamentais que colocam em jogo a dialética entre o individual e o coletivo, transformações ao longo das quais as desaprendizagens, acompanhadas de sentimentos de indecisão, de absurdo, fragilidade ou de perda, são contrabalançadas pela emergência de uma sensibilidade nova, pela descoberta de um ou vários níveis de conhecimento, de capacidades insuspeitas (Josso, 2004, p. 56).

Na dinâmica descrita pela autora, significados sociais e sentidos pessoais relacionam-se de diferentes maneiras, sendo (re)elaborados por meio de um processo de reinterpretção das vivências, no qual emoção e cognição atuam conjuntamente, promovendo a interação entre modos de sentir e de pensar individuais e coletivos. Dessa forma, os envolvidos na pesquisa

⁶ Este trabalho constitui parte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida pela primeira autora deste artigo (identificada no texto como pesquisadora-formadora), sob orientação da segunda autora.

vivenciam uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento, de conhecimento de si e dos outros, tornando possível a reflexão sobre os modos como o passado tem sido significado e o conseqüente replanejamento das ações futuras.

Para atendermos à dupla finalidade da pesquisa-formação, empregamos as narrativas autobiográficas como instrumento tanto de construção de dados da pesquisa quanto de formação dos participantes e da própria pesquisadora-formadora. Salientamos que as narrativas se mostram adequadas aos propósitos da pesquisa-formação devido a seu caráter subjetivo, realçado por nós em estudo anterior (Monteiro; Freitas, 2021) e, também, por Aguiar e Ferreira (2021, p. 3): “Muito diferente da ideia de reportar ou dar ciência, a narrativa requer tomada de posição e implicação naquilo que foi vivido e é contado: narramos o que julgamos relevante, colocamos nela nossas representações e expectativas, damos certa tônica ao relato”.

Trabalhar com narrativas autobiográficas implica, portanto, considerar o modo como os indivíduos são afetados por suas vivências. Em nossa pesquisa, o processo investigativo e formativo ocorreu por meio da realização de encontros de formação de educadores com foco na inclusão escolar de alunos com TEA. Participaram dos encontros 29 profissionais de uma escola estadual de educação básica localizada em uma cidade de médio porte do sul de Minas Gerais. No ano de realização da pesquisa, estavam matriculados nessa escola 405 alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. A escolha dessa instituição para o desenvolvimento da pesquisa foi motivada pelo fato de a diretora e as demais integrantes da equipe gestora demonstrarem preocupação com as condições de escolarização dos alunos com deficiência, destacando, nos documentos institucionais, a necessidade de realização de ações visando à melhoria dessas condições.

Quando a pesquisa foi desenvolvida, atuavam na escola 24 professores regentes, responsáveis pelas disciplinas ministradas nas classes comuns; 2 professoras para o ensino do uso da biblioteca, responsáveis pelo trabalho desenvolvido na biblioteca escolar; 2 professoras de atendimento educacional especializado, sendo uma responsável pela sala de recursos e outra responsável pelo apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas em sala de aula; 1 supervisora pedagógica; 1 orientadora educacional; além da diretora e da vice-diretora. Desses profissionais, apenas três preferiram não participar da pesquisa: um professor regente de Matemática, um professor regente de Arte e a professora de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, que estava em período de licença-maternidade. Antes do início da pesquisa, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como o número de participantes era grande, eles foram divididos em dois grupos para facilitar o processo de interação entre eles e a pesquisadora-formadora⁷. Cada grupo participou de dez encontros quinzenais, tendo cada um deles a duração de 90 minutos. Os encontros com os dois grupos foram realizados nas mesmas datas, modificando-se apenas o horário. Devido às restrições de contato social decorrentes da pandemia causada pelo coronavírus, os encontros foram realizados na modalidade *on-line*, pelo *Google Meet*, sendo gravados por meio de uma ferramenta disponível na própria plataforma.

Com os dois grupos foi empregada a mesma metodologia. No primeiro encontro formativo, a pesquisadora-formadora, após se apresentar e explicar a proposta de trabalho, solicitou que cada educador comentasse um pouco o que pensou e sentiu quando soube que trabalharia com um aluno com TEA pela primeira vez. Desse modo, os educadores puderam iniciar um processo de reflexão sobre os sentidos atribuídos por eles à inclusão escolar de alunos com TEA e a pesquisadora-formadora pôde começar a conhecer e compreender as ideias e emoções relacionadas ao trabalho com esses alunos no contexto vivenciado pelos participantes da pesquisa.

No final desse encontro, a pesquisadora-formadora propôs uma tarefa: cada educador teria de escrever, antes do segundo encontro, uma narrativa autobiográfica referente a uma situação vivenciada com um aluno com TEA. Cada um poderia estabelecer seus próprios critérios para definir qual situação gostaria de narrar. Todos os educadores cumpriram a tarefa. Eles enviaram suas narrativas por *e-mail* para a pesquisadora-formadora e compartilharam-nas com os demais participantes durante os encontros seguintes.

Ressaltamos que a pesquisadora-formadora não definiu as temáticas específicas a serem abordadas pelos educadores em seus textos para que eles pudessem narrar as vivências que haviam sido mais marcantes para eles, de modo que, nas reflexões desenvolvidas ao longo dos encontros, fossem consideradas as questões do cotidiano escolar que mais afetavam os participantes, algumas das quais não haviam sido previstas pela pesquisadora-formadora. Como afirmam Leandro e Passos (2021, p. 12), “o acaso também está presente no processo de análise de narrativas. A própria narrativa pode fazer com que o pesquisador esteja diante de algo que não previa”.

Durante os encontros formativos, um dos participantes fazia a leitura de seu texto e, em seguida, todos refletiam sobre o que havia sido narrado, expressando pensamentos e emoções referentes à vivência compartilhada e narrando oralmente outras vivências que, de alguma

⁷ A diretora da escola, por opção sua, participou dos dois grupos.

maneira, se relacionavam ao texto lido. Nesses momentos de reflexão, a pesquisadora-formadora também se expressava, a fim de motivar os educadores a refletir sobre pontos importantes das narrativas que não haviam sido comentados por ninguém e instigá-los a pensar em outras possibilidades de significação das vivências narradas. Além disso, a pesquisadora-formadora apresentava fundamentos da teoria histórico-cultural relacionados aos temas que estavam sendo abordados, citando e comentando estudos de Vigotski acerca do desenvolvimento humano e da deficiência, de modo a possibilitar a articulação entre teoria e prática no processo reflexivo.

Após a realização de todos os encontros, fizemos a transcrição integral das gravações e construímos os eixos de análise a partir da identificação dos fatores envolvidos de maneira recorrente no processo de reflexão dos educadores a respeito da inclusão escolar de alunos com TEA. Consideramos recorrentes os fatores presentes nas reflexões desenvolvidas nos dois grupos, em mais de um encontro de cada grupo e em falas de diferentes participantes.

Com base nos fatores identificados, definimos quatro eixos de análise:

- O enfoque dado a diferentes elementos constitutivos das narrativas;
- As diferentes perspectivas de abordagem da escolarização de alunos com TEA;
- As relações entre os sentidos atribuídos à inclusão escolar de alunos com TEA e as concepções de desenvolvimento humano e de deficiência;
- A mobilização de emoções no processo de formação de educadores.

Analisamos os três primeiros eixos em publicações anteriores (Monteiro; Freitas, 2021; Monteiro; Freitas, 2023) e, neste artigo, exploramos o quarto eixo. Realçamos que não definimos os eixos de análise *a priori*, e sim a partir dos dados produzidos, por compreendermos que, em pesquisas com narrativas, o pesquisador precisa estar aberto a considerar questões importantes que serão apresentadas pelos participantes sem terem sido previstas por ele (Aguiar; Ferreira, 2021). Portanto, são as narrativas e as reflexões resultantes delas que sugerem ao pesquisador os caminhos a serem seguidos em sua investigação, ainda que esta seja orientada pelo objetivo proposto para a pesquisa (Leandro; Passos, 2021).

Estabelecido o eixo em torno do qual desenvolveríamos este artigo, selecionamos para análise excertos dos encontros realizados com os educadores, estando inclusas neles narrativas lidas pelos participantes e reflexões mobilizadas por elas. Por adotarmos uma perspectiva qualitativa em nossa pesquisa (Bogdan; Biklen, 2010), não nos preocupamos em quantificar os

excertos em que era possível observar a mobilização de emoções no processo formativo, mas em analisar detalhadamente alguns deles, nos quais se concentravam elementos importantes para a investigação pretendida, estando esses elementos presentes também, ainda que de maneira mais dispersa, em outros trechos de narrativas e falas dos educadores apresentadas durante os encontros. Conforme ressaltam Aguiar e Ferreira (2021, p. 17), quando se desenvolve uma pesquisa com narrativas, “não é necessário incluir toda a narrativa, ou todas as narrativas, na pesquisa, pois cada uma delas, ou cada parte delas, quando escolhida criteriosamente, retrata/contém/reverbera uma somatória de experiências vividas”.

Para analisarmos os excertos selecionados, empregamos o método histórico-genético, o qual prioriza a análise explicativa dos dados (Vigotski, 1991, 2004b). Como esclarece Pino (2005, p. 179), a análise descritiva “[...] fica na exterioridade dos fenômenos, ou seja, no seu aspecto fenomenal ou aparente”; já a análise explicativa “[...] penetra no interior deles, na sua dinâmica e gênese histórica ou essência”. Consequentemente, desenvolver uma análise explicativa implica investigar um processo, buscando-se as relações entre os fatos.

Na investigação do processo de formação dos educadores referente à inclusão escolar de alunos com TEA, buscamos, nas narrativas e nas falas dos participantes da pesquisa, indícios da mobilização de emoções na dinâmica formativa do grupo. Pautamo-nos, portanto, pelo paradigma indiciário, o qual, segundo Ginzburg (1989), se fundamenta na interpretação de pistas e sinais, na elaboração de inferências, e não na busca de evidências. Tal paradigma articula-se à concepção semiótica vigotskiana, conforme apontado por Pino (2005). Na análise interpretativa dos indícios, consideramos as relações entre os textos – escritos e orais –, seus autores e o contexto histórico-social.

As emoções no processo de formação de educadores relativo à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista

Analisando as narrativas e as falas dos educadores que participaram dos encontros formativos, encontramos indícios de que um dos fatores que os afetam no contexto da educação inclusiva, mobilizando neles emoções, é o modo como os alunos se relacionam com os colegas com TEA. No quarto encontro realizado com o grupo 2⁸, Robert⁹, professor de Sociologia,

⁸ Como os encontros foram feitos em horários diferentes com cada um dos grupos, estes foram identificados como 1 ou 2 observando-se a ordem de realização dos encontros.

⁹ Os participantes da pesquisa são identificados no artigo com nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos.

narrou oralmente uma vivência com um aluno com TEA do 3º ano do ensino médio, o que motivou outros educadores a destacarem o fato de esse aluno gostar de conversar e de participar das aulas. Nesse momento, Felicidade, diretora da escola, fez uma observação:

Muito interessante. Muito bom. Mas eu ainda percebo nele [referência ao aluno com TEA do 3º ano] e em outros alunos, às vezes nos intervalos ou em outras atividades que a gente faz, um certo isolamento. Isso *incomoda*. [...] Vocês podem perceber que geralmente ele não está com um colega na hora do intervalo. Ele conversa comigo ou com um professor. (Excerto da fala de Felicidade apresentada no encontro do dia 23/09/20, grifo nosso).

A partir da escuta da narrativa de Robert e dos comentários motivados por ela, Felicidade foi mobilizada, em um processo de heterobiografização, a contrastar a vivência narrada pelo professor a outras vivências, articulando, para isso, pensamento e afeto. Conforme afirmam Barbosa e Bernardes (2021, p. 213), “na apreensão da realidade, a dimensão afetiva está relacionada à forma como o sujeito a sente [...]. No processo de internalização, a afetividade relaciona o sujeito àquela realidade vivenciada, enquanto a cognição compete à apreensão do objeto ou fenômeno”.

A percepção de que os alunos, muitas vezes, deixavam os colegas com TEA isolados incomodava a diretora. Dando continuidade à sua fala, ela contou que, um dia, um aluno com TEA do 8º ano lhe pediu para trancá-lo na sala de aula durante o recreio, pois não queria ficar perto dos colegas por saber que eles não o aceitavam. Essa narrativa, associada ao que a diretora já havia relatado anteriormente, permite-nos inferir que os alunos, muitas vezes, excluem os que têm TEA das situações de interação, seja por não saberem como lidar com comportamentos diferentes daqueles socialmente valorizados, seja por considerarem quem tem esse transtorno incapaz de envolver-se nas conversas e brincadeiras típicas da idade deles. O incômodo que Felicidade sentia no cotidiano escolar diante das atitudes excludentes dos alunos foi mobilizado no encontro formativo a partir da percepção de que essas atitudes não estavam sendo consideradas pelos outros educadores em suas falas.

A ideia de incapacidade vinculada aos alunos com TEA também é expressa no modo como seus colegas compreendem a (não) participação deles nas atividades escolares, conforme indica a narrativa de Márcia, professora de Física, lida no sexto encontro com o grupo 2:

Alguns anos atrás quando lecionava em uma sala do ensino médio de uma escola pública, me deparei com uma situação que me deixou *paralisada*. Nesta sala havia um aluno com TEA (transtorno do espectro autista), ele não se comunicava, não olhava para você, só ficava ali parado, sentado na cadeira.

Os seus colegas de sala me falaram: “Professora, não ligue para ele, ele fica assim em todas as aulas. Ele tem autismo, ele não faz nada”. Fiquei *mais perplexa*. (Excerto da narrativa de Márcia lida no encontro do dia 21/10/20, grifos nossos).

Por meio da relação entre intelecto e afeto, Márcia atribuiu, em um processo de autobiografização, sentidos a uma de suas vivências. As emoções expressas por ela foram mobilizadas na interação/ausência de interação com os outros na sala de aula. Ao se ver diante de um aluno imóvel, a professora sentiu-se, assim como ele, paralisada. Parece ter ocorrido entre eles um processo de identificação: ambos não sabiam como (re)agir. A perplexidade sentida por Márcia nessa situação foi intensificada pela fala dos colegas desse aluno, a qual indica que ainda é comum a visão de quem tem TEA “[...] como um ser preso a um mundo próprio e inacessível [...]” (Schmidt *et al.*, 2016, p. 224). Trata-se de uma visão excludente, segundo a qual aqueles que se comportam e se expressam de maneira diferente da maioria das pessoas não são capazes de participar das atividades desenvolvidas por elas.

As emoções vivenciadas por Márcia no contexto escolar, marcado por concepções excludentes, foram mobilizadas novamente por meio da autobiografização, atuando conjuntamente com a cognição no processo de significação próprio da atividade de narrar. Foram, portanto, as condições concretas em que Márcia se encontrava no momento de participação na atividade formativa que a motivaram a destacar em sua narrativa as emoções citadas, e não outras.

Ao longo dos encontros, foram compartilhadas outras narrativas que faziam referência ao modo como os alunos compreendem os colegas com TEA e se relacionam com eles, as quais também mobilizaram emoções. No sexto encontro com o grupo 1, Francisco, professor de Geografia, narrou oralmente uma vivência que afetou a diretora da escola e a pesquisadora-formadora:

Francisco: De repente, ele [referência a um aluno com TEA] ficou bravo comigo, não queria conversar comigo na sala de aula. Mas aí os meninos me ajudaram. Falaram que ele tem problema, que ele tem laudo. [...]

Felicidade: Olha que interessante! Os alunos falaram para você: “Ele tem problema, ele tem laudo”. Vocês prestaram atenção na *força disso*? A sala inteira enxerga que ele tem problema. [Segundo os colegas] O problema é que ele tem problema. [...] Já tachou.

Pesquisadora-formadora: O que me *preocupa* muito é que, quando eles falaram “tem problema, tem laudo”, implicitamente o que que eles falaram para o Francisco? Não liga para ele não, não liga para essa reação. [...] Isso *mexe* muito com a gente. [...] É como se não houvesse nada para fazer. (Excertos de falas apresentadas no encontro do dia 21/10/20, grifos nossos).

Freitas (2019), ao analisar a função mediadora da narrativa no processo de interação social, realça que ela afeta não apenas quem narra, mas também os outros, mobilizando-os a fazer intervenções. Portanto, a heterobiografização pode resultar em um processo de reflexão coletiva, visto que o indivíduo, ao ser afetado pela narrativa de outra pessoa, muitas vezes se sente motivado a compartilhar os sentidos que atribui à vivência narrada. Felicidade e a pesquisadora-formadora expressaram-se por terem sido mobilizadas emocionalmente pelas palavras de Francisco ou, mais especificamente, pelas palavras dos alunos reproduzidas por ele. Como afirma Magiolino (2010, p. 162), “a palavra, signo por excelência, impacta, transforma, redimensiona a emoção humana”.

As falas dos alunos apresentadas por Francisco parecem não ter afetado o professor do mesmo modo que afetaram a diretora da escola e a pesquisadora-formadora. Não há, na narrativa dele, sinais de que tenha ficado preocupado com essas falas, as quais parecem ter lhe proporcionado certa tranquilidade, ajudando-o por possibilitarem atribuir ao TEA a responsabilidade pela reação inesperada do aluno. Considerando que, em um encontro anterior, Francisco havia afirmado que não tem formação em educação especial nem experiência com estudantes com TEA, não se sentindo, portanto, em condições de trabalhar com eles de maneira adequada, podemos inferir que o laudo, revelado pelos colegas, foi visto pelo professor mais como um meio de justificar o comportamento do aluno do que como uma informação a ser considerada para a reavaliação de suas ações como educador. Isso corrobora os dados da pesquisa de Silva, Molero e Roman (2016), segundo os quais muitos professores, ao descobrirem que um aluno tem laudo, recorrem ao diagnóstico de deficiência para justificar o fracasso escolar dele, e não para buscar mudanças no trabalho pedagógico.

O questionamento de Felicidade – “Vocês prestaram atenção na força disso?” – sinaliza que ela ficou apreensiva com a possibilidade de os outros educadores não terem se atentado aos sentidos implícitos nas palavras dos alunos reproduzidas por Francisco. Afetada pela narrativa que ouviu, a diretora mobilizou-se a propor aos educadores uma reflexão a respeito dos sentidos negativos associados à conduta dos alunos narrada pelo professor, o que demonstra o papel das emoções como organizadoras internas do comportamento, isto é, como mobilizadoras de ação (Vigotski, 2001). A pesquisadora-formadora, por também ter se envolvido afetivamente com a vivência narrada, sentiu-se motivada a dar continuidade à reflexão iniciada por Felicidade.

Na análise das emoções suscitadas pela narrativa de Francisco, é importante considerarmos os papéis sociais dos participantes do encontro formativo, uma vez que a

constituição do psiquismo e o processo de interação entre as pessoas são indissociáveis das posições sociais ocupadas por elas (Bakhtin, 2006; Vigotski, 2000b). Podemos inferir que a pesquisadora e a diretora da escola foram fortemente afetadas pela narrativa do professor devido a seus papéis naquele contexto. Por ocuparem, respectivamente, as posições de formadora e de gestora responsável pelos resultados do trabalho de sua equipe, elas ficaram preocupadas com a possibilidade de os outros educadores não se indignarem diante das falas dos alunos citadas por Francisco, naturalizando-as.

No processo reflexivo que propuseram, Felicidade e a pesquisadora-formadora buscaram destacar o valor semântico negativo associado à palavra “problema”, a qual situa o aluno com TEA em uma posição de inferioridade em relação a seus colegas e atribui a ele a responsabilidade por seu insucesso na relação com os outros e no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Gonçalves (2021), esse modo de olhar para o indivíduo com TEA fundamenta-se na concepção equivocada segundo a qual o diagnóstico clínico, que considera apenas os aspectos biológicos, determina os limites de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo.

Essa concepção, expressa nas falas dos alunos, constitui uma construção social internalizada por eles. Conforme afirma Bakhtin (2016, p. 54), “nosso discurso [...] é pleno de palavras dos outros [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. É necessário, portanto, analisar os discursos dos quais os alunos têm se apropriado e o modo como esses discursos têm se manifestado no espaço escolar.

Essa necessidade parece ter sido percebida por Felicidade, a qual convidou os outros educadores a fazer esse trabalho de investigação junto com ela no final do sexto encontro com o grupo 2, logo após Cris, professora de Química, ter lido sua narrativa, cujas frases iniciais apresentamos abaixo:

Nos primeiros dias de aula, notei no fundo da sala um estudante que não prestava qualquer atenção, nem mesmo aos colegas. Ele se manteve distante mesmo quando o chamei.

Os colegas logo se manifestaram dizendo que ele era assim mesmo. (Excerto da narrativa de Cris lida no encontro do dia 21/10/20).

Felicidade já vinha se sentindo muito afetada pelos conflitos que marcam a relação dos alunos com os colegas com TEA, expressos em diferentes narrativas. Devido a esse

envolvimento emocional, foi justamente essa questão que atraiu sua atenção no texto de Cris, levando-a a apresentar o seguinte questionamento:

Na narrativa da Cris vem a mesma situação de que os alunos sabem que ele [referência a um aluno com TEA] tem um problema, que ele é assim mesmo. Então, fica aqui uma pergunta: Como que os alunos ficam sabendo disso? Quando e de que forma isso é repassado para os alunos? (Excerto da fala de Felicidade apresentada no encontro do dia 21/10/20).

A narrativa de Cris parece ter provocado em Felicidade um incômodo semelhante ao que ela já havia manifestado anteriormente ao narrar e ao ouvir outros educadores narrarem vivências por meio das quais se podia notar uma visão excludente dos alunos em relação aos colegas com TEA. O incômodo sentido pela diretora mobilizou-a a propor que os outros educadores refletissem com ela sobre as causas da visão expressa pelos alunos.

Essa reflexão desenvolveu-se ao longo do encontro seguinte, permeada pela leitura de narrativas de outros participantes. Para compreender melhor os processos de exclusão dos alunos com TEA no interior da escola, Felicidade sentiu-se impelida a analisar o comportamento dela mesma e dos outros educadores:

A gente faz a reunião no início do ano e passa para vocês assim: esse menino tem isso, tem aquilo. E aí, na hora em que a gente entra na sala de aula, a gente vai com o rótulo do laudo. Então, tudo para a gente o menino tem laudo e a gente não vê essa criança como criança, como jovem. [...] E a gente vai se apoiando nisso. [...] A gente não sabe o que fazer e acaba cedendo mesmo, tirando ele da sala, levando para atividade diferenciada, afastando ele da turma porque ele tem um laudo, ele tem um transtorno. Então ele passa a ser conhecido na escola. [...] É isso que eu estou percebendo com tudo que a gente está conversando. Então, eu já não vou fazer mais isso, de falar do menino assim, que ele tem o laudo assim. A gente às vezes fala para a turma que o menino é mais levado porque ele tem um probleminha. (Excerto da fala de Felicidade apresentada no encontro do dia 04/11/20).

Analisando as falas anteriores de Felicidade a respeito dos comentários feitos pelos alunos em relação aos colegas com TEA e sua fala transcrita acima, encontramos indícios de que ela, mobilizada pelas narrativas ouvidas, passou a perceber que o trabalho seu e dos outros educadores era guiado por concepções semelhantes às apresentadas pelos alunos. Os profissionais da escola, desde a reunião de início de ano, deixavam que seu olhar para os estudantes com TEA fosse direcionado pelos aspectos biológicos descritos no laudo, vistos como determinantes de várias impossibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Embasando-se nessas impossibilidades, os educadores excluía os alunos com TEA de

diversas atividades escolares e de oportunidades de interação com os colegas. Como ressalta Effgen (2021, p. 81), se “[...] o autismo se constitui no todo do sujeito e numa limitação, não somos capazes de pensar a aprendizagem do aluno, pois há uma crença de que ele não a fará – nisso consiste a ‘inércia’ de muitas escolas e profissionais frente a esse aluno”.

O uso do laudo como balizador do trabalho pedagógico e como instrumento de culpabilização do aluno pelas suas dificuldades é bastante observado no contexto escolar atual (Christmann; Pavão, 2018; Pletsch; Paiva, 2018; Silva; Molero; Roman, 2016). Trata-se de uma prática que reforça a superioridade atribuída pela sociedade a determinadas formas de funcionamento do organismo humano e que acentua a valorização do discurso médico em detrimento do pedagógico, demonstrando que as relações produzidas na escola só podem ser compreendidas considerando-se o contexto sociocultural em que educadores e alunos estão inseridos (Venâncio; Faria; Camargo, 2020; Zaqueu-Xavier, 2021).

Os profissionais da educação, ao expressarem, no dia a dia escolar, por meio de suas ações e de suas falas, a crença de que os estudantes com TEA não são capazes de relacionar-se de maneira adequada com os outros nem de aprender muitos dos conteúdos escolares e de que a escola não está preparada para o trabalho com esses estudantes, legitimam atos e palavras discriminatórios dos alunos. Dessa maneira, discursos excludentes que circulam socialmente, em vez de serem questionados no ambiente escolar, são fortalecidos nesse espaço.

A fala de Felicidade apresenta sinais de que ela não apenas passou a tomar consciência de sua participação nesse processo de exclusão, mas também se dispôs a mudar seu comportamento para tentar romper com práticas que, na sua percepção, prejudicam as relações com os alunos com TEA no interior da escola. Desse modo, ela parece ter reconhecido o “não-álibi no existir” (Bakhtin, 2010, p. 92), isto é, que tudo o que pode ser feito por ela não poderá ser feito por mais ninguém, em tempo algum. A diretora assumiu, portanto, o ato responsável, que se fundamenta no reconhecimento de que

[...] eu sou real, insubstituível e é por isso que preciso realizar a minha singularidade peculiar. Em relação a toda a unidade real, emerge o meu dever singular a partir do meu lugar singular no existir. Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente singular; *eu preciso ter um dever meu*; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único [...] (Bakhtin, 2010, p. 94, grifo do autor).

Bakhtin (2010) comenta ainda que o ato responsável é sempre permeado por um tom emotivo-volitivo. Mobilizada por suas emoções, configuradas na/pela interação com os outros

(“É isso que eu estou percebendo com tudo que a gente está conversando”), Felicidade dispôs-se a assumir seu dever em relação à escolarização dos alunos com TEA. Esse dever foi definido por ela mesma, a partir de reflexões motivadas pelas narrativas dos educadores.

Salientamos, por fim, que, como a diretora compartilhou suas reflexões com os outros participantes dos encontros formativos, ela possibilitou que cada um deles, com base em seus modos particulares de significar suas vivências, pudesse também assumir seus próprios atos responsáveis, únicos e insubstituíveis. Em todo esse processo, emoção e cognição atuaram dialeticamente, promovendo a reelaboração de sentidos.

Considerações finais

Com o estudo apresentado neste artigo, atingimos o objetivo de compreender o processo de mobilização de emoções em encontros formativos de educadores embasados no trabalho com narrativas autobiográficas referentes à inclusão escolar de alunos com TEA. Por meio da autobiografização e da heterobiografização, os participantes dos encontros realizados foram afetados, respectivamente, pelas próprias vivências e pelas vivências dos outros, sendo mobilizadas, nesses processos, emoções como incômodo, perplexidade, preocupação, entre outras.

Essas emoções indicam que a escolarização de alunos com TEA ainda constitui um desafio para os profissionais da educação. Trata-se de emoções que, ao serem sentidas no cotidiano escolar, podem conduzir os educadores a uma renúncia à ação, motivando-os a evitar o envolvimento com esses alunos por receio de não saberem como agir.

No entanto, conforme podemos inferir a partir dos dados analisados, quando os educadores têm a oportunidade de expressar-se e de ouvir outros profissionais como eles expressando-se por meio de narrativas de suas vivências, a mobilização dessas mesmas emoções pode motivá-los a refletir sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia, possibilitando novos modos de compreendê-las. Essas reflexões permitem que cada um repense seu próprio papel na inclusão escolar de alunos com TEA.

Portanto, podemos concluir que o trabalho formativo com narrativas autobiográficas torna possível superar a oposição entre intelecto e afeto, propiciando, por meio da interação entre os educadores, a mobilização de emoções capazes de instigá-los a questionar as práticas escolares e os discursos que as sustentam. Esses questionamentos são essenciais para que não

ocorra a naturalização dos processos de exclusão de alunos com TEA e para que se possa avançar na efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva de maneira geral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.74451. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7BSc9kcffrnDdDDzqQ9RT9v/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945217423. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BARBOSA, Ana Paula; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. A unidade afeto-cognição a partir da psicologia histórico-cultural: implicações para o processo educativo. *In*: MARAFON, Giovanna; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da (org.). **Escola e desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia da Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 203-222.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 45-57, jan./abr. 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n1a2891. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2891>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CHRISTMANN, Morgana; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in)exclusão educacional. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, n. 3, p. 1-12, 2018. DOI: 10.4025/actascieduc.v40i3.31628. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31628>. Acesso em: 12 nov. 2023.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. O papel da escolarização e das práticas educativas no desenvolvimento dos alunos com autismo. *In*: SANTOS, Emilene Coco dos; GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima (org.). **Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 75-92.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise 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, 2018. DOI: 10.1590/S1413-65382418000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R3g5pR59J34RWyL9yDZ5qsc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 dez. 2023.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-20, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.64536. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/64536/43844>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira *et al.* Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 351-361, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n3a2908. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2908>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FREITAS, Ana Paula de. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de Pedagogia no contexto da educação inclusiva. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho (org.). **Narrativas e Psicologia da Educação: pesquisa e formação**. São Paulo: Terracota, 2019. p. 43-66.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacelar. “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 34, n. 34, p. 143-159, 2016. Disponível em: <https://revistas.usufona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5821>. Acesso em: 19 out. 2023.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima. Pensamento verbal e intencionalidade na mediação pedagógica: episódios de fala da Luana no último ano do ensino fundamental. *In*: SANTOS, Emilene Coco dos; GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima (org.). **Autismos**: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 111-133.

HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas nesse processo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 111-124, 2012. DOI: 10.17058/rea.v20i1.2359. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2359>. Acesso em: 12 nov. 2023.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>. Acesso em: 17 out. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016. DOI: 10.1590/es0101-73302016157049. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglione. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-28, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.74611. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/74611/43513>. Acesso em: 30 out. 2023.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 6, n. 19, p. 910-926, 2021. DOI: 10.31892/rbpab2525-

426X.2021.v6.n19.p910-926. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11173/9259>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-30, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71892. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100311. Acesso em: 19 abr. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000100093&script=sci_abstract. Acesso em: 15 set. 2023.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento**: diálogos em educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 18 out. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, 2018. DOI: 10.5902/1984686X32902. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902/pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia**: teoria e prática, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017. Acesso em: 7 out. 2023.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. A interface entre saúde e educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 109-115, 2016. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0201934. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00109.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise 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. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36592/pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 21-44, 2000b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, 2000c.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Tradução de Judith Viaplana. Madrid: Ediciones Akal, 2004a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Claudia Molina. Narrativas na (e para a) formação de professores: algumas mobilizações no âmbito do Pibid-UFSCar. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-24, 2021. DOI: 10.5902/1984644444169. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/44169/pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: A pesquisa foi desenvolvida com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: A pesquisa teve início após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco.

Disponibilidade de dados e material: Para garantir os princípios éticos da pesquisa, os dados estão armazenados em arquivos físico e digital da pesquisadora, não sendo acessíveis a outras pessoas.

Contribuições dos autores: Cibele Moreira Monteiro foi responsável pela conceitualização e delineamento metodológico da pesquisa, pela coleta e análise de dados e pela escrita do artigo. Ana Paula de Freitas foi responsável pela conceitualização e delineamento metodológico da pesquisa, pela análise de dados e pela revisão da escrita do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

