

DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL HISTÓRICO CULTURAL FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Laura Virgínia Ferreira Venâncio¹

Maria Ruth Mulins Cabral²

Vitória Maria Oliveira Queiroz Maciel³

RESUMO

A concepção de aprendizagem possui íntima relação com o desenvolvimento do sujeito, ao tempo que estimula as funções psicológicas elementares e superiores, decorrentes de fatores sociais, ambientais, intrapsíquicos e neurológicos (Vigotski, 2001). Por tal, as dificuldades de aprendizagem rompem com o padrão de desenvolvimento universal, o que gera exclusão. Mantoan (2003) dialoga sobre a política de inclusão escolar, reivindicando uma mudança no paradigma educacional: ao inserir radicalmente o aluno com dificuldades de aprendizagem cessam-se as políticas de segregação na educação. O corpus deste trabalho, explora possíveis caminhos realizados pela psicologia escolar histórico-cultural, baseada nos autores soviéticos (Vigotski, 2001, Leontiev, 1998, Rubinstein, 2003), com o objetivo de investigar ações que promovam um ambiente escolar mais afetivo e inclusivo para alunos e professores, inclusive no contexto das dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura científica encontrada nas bases de dados BVS, PEPSIC e RedaLyc dos últimos 5 anos (2019-2024), com a seleção de 20 produções de domínio público. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). A análise permitiu identificar cinco principais temáticas: a individualização da responsabilidade, o estigma limitante - sendo esses os maiores desafios para o desenvolvimento escolar; estratégias coletivas no processo ensino-aprendizagem, a promoção de sentidos na formação psicopedagógica e o apostar nas potencialidades do singular - como possíveis intervenções no ambiente escolar para promoção da inclusão frente às questões da aprendizagem. Portanto, o presente trabalho refletiu sobre os chamados ‘distúrbios’ de aprendizagem, compreendendo-os à luz das transformações vividas e sentidas, afinal, as deficiências concretizam-se no feito social.

Palavras-chave: psicologia escolar, intervenções, inclusão escolar, aprendizagem, psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

O presente artigo compreende que as “dificuldades de aprendizagem” são interpretadas como um “impasse” para a conjuntura atual da educação, de forma a serem inseridas como objetos de intervenção da psicopatologia. Para a APA (2014), a aprendizagem “inadequada” decorre de influências intrínsecas que remetem às condições “próprias” do indivíduo, sejam elas neurológicas ou psíquicas, a partir de pré-condições de desadaptação do indivíduo. Por tal, isso se desenrola no que Tuleski e Eidt (2007) denominam de transferência do problema social

¹ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, venanciolaura01@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, mcmariaruth@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, vitoriaoqm@gmail.com.

da ensinagem, para o âmbito individual, da aprendizagem, legitimando a culpabilização pelo não aprender.

Então, o movimento de patologização da educação torna-se parte de uma construção histórica, particular da conjuntura atual cartesiana, que passa a encarar a cisão entre a razão - emoção e o indivíduo - coletivo, como horizonte das perspectivas educativas. Por tal, recorre-se aos autores da Psicologia Histórico Cultural, que consideram a aprendizagem como um processo de síntese das experiências de apropriação de sentido das interações sociais, seus signos e significados sociais, mediados pela linguagem e instrumentos sociais - há a criação de novas aptidões e funções psíquicas (Vigotski, 2004; Leontiev, 1998). Ainda sobre isso, o conceito de unidade sentido-significado (Leontiev, 1998) é útil para traçar mobilizações afetivas do aprender, em que o significado social - o conhecimento, é apropriado pelo indivíduo na medida em que relaciona os seus afetos a tais signos e constrói seu sentido pessoal - a aprendizagem.

O processo citado perpassa a formação das Funções Psicológicas Superiores (FPS)⁴, estas que não surgirão apenas de práticas psicológicas que estimulem as funções cognitivas e executivas dos alunos de forma isolada, é necessário que haja a mediação da cultura para o seu desenvolvimento. Também, é postulada a compreensão que as desadaptações do desenvolvimento devem ser vistas como potenciais novas aptidões e características psíquicas que podem ser mobilizadas a partir das necessidades da realidade particular e suas atividades (Leontiev, 1998; Rubinstein, 2003).

Sendo assim, o atual trabalho parte do princípio da capacidade mobilizadora da educação, em especial da educação inclusiva, que assim como pontua Mantoan (2003) trata-se de uma quebra de paradigma educacional, rompendo com a visão individualista de integração de pessoas com deficiências ou inseridos em algum processo rotulado como desadaptativo:

“[...]a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (p. 16).”

Diante disso, é central investigar como a educação inclusiva está sendo desenvolvida e que os resultados desta investigação contribuam para os estudos da psicologia escolar na perspectiva da *PHC*, assim como o vislumbrar de uma relação entre o ensinar e o conhecer afetiva, realocando a responsabilidade da inclusão para o educar.

⁴ Processos mentais complexos que se formam ao longo do desenvolvimento histórico-cultural, resultado da internalização das interações sociais, realizadas de forma consciente e voluntária na atividade humana.

METODOLOGIA

A pesquisa adota a perspectiva qualitativa de levantamento sistemático de dados (Minayo, 1993), considerando que busca trabalhar com o nível de significados de uma realidade que não pode ser reduzida a dados quantitativos, apesar de usá-los como complementaridade das discussões a serem desenvolvidas. O escopo do trabalho se localiza na revisão de literatura sistemática de artigos e produções acadêmicas encontradas nas bases de dados BVS, PEPSIC e RedaLyc dos últimos 5 anos (2019-2024) que produziram sobre a temática das dificuldades de aprendizagem e a inclusão escolar.

A análise de dados foi realizada a partir da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977) que busca compreender o conteúdo latente e manifesto presente nas na comunicação. No caso, trata-se da discussão de materiais documentais, submetidos a uma pré-análise que envolve a codificação e interpretação do seu conteúdo, em seguida, com a análise agrupando em sequências categoriais a predominância temática da totalidade de textos selecionados.

Para conduzir a discussão sobre as categorias criadas, foi utilizado o auxílio de fontes primárias das obras dos autores soviéticos da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2001, Leontiev, 1998, Rubinstein, 2003) a partir de sua conceituação sobre os temas da aprendizagem e educação, através deles extrair a comparação conceitual entre os autores e os achados científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, destina-se a descrição dos resultados da análise de dados, assim como a seleção das produções acadêmicas selecionadas e discussão a partir das categorias elaboradas.

Os trabalhos selecionados (Tabela 1) foram obtidos pelo fator de inclusão de trabalhos inseridos nas áreas da psicologia, pedagogia e educação com a presença de pelo menos duas palavras-chaves “dificuldade de aprendizagem”, “inclusão escolar” e “psicologia histórico-cultural” no corpo do texto. A partir desses marcadores, foi possível obter 69 trabalhos com a inclusão de 20 artigos válidos para o trabalho de análise.

Tabela 1: Trabalhos selecionados

Texto	Identificação do trabalho	Texto	Identificação do trabalho
I	Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos	XI	Escuta Histórico-Cultural de Dificuldades de Aprendizagem: Multiplicidade da Experiência Habitada no Discurso
II	Repensando os Distúrbios de Aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural	XII	Possibilidades de Intervenção do Psicólogo Escolar na Educação Inclusiva
III	Enfrentando as Queixas: o Desenvolvimento da Atividade Voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural	XIII	O Atendimento Psicológico à Queixa de Indisciplina Escolar na Rede de Saúde: Reflexões Críticas
IV	Educação de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo: Estado do Conhecimento em Teses e Dissertações nas Regiões Sul e Sudeste Do Brasil (2008-2016)	XIV	A Formação de Professores sobre Inclusão Escolar: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica
V	Neurodiversidade na Vida Acadêmica de uma Estudante de Medicina com Transtorno do Espectro Autista	XV	Emoções e Práticas Docentes na Inclusão Escolar sob a Perspectiva Histórico-Cultural
VI	Percepções de Familiares sobre uma Rede de Cuidados de Saúde Mental Infantojuvenil	XVI	A Inclusão na voz das Professoras: Emoções, Sentidos e Práticas no Chão de Escola sob a Perspectiva Histórico-Cultural
VII	Formação em Psicologia Escolar: Implicações para a Prática em equipe Multiprofissional	XVII	Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar
VIII	Conhecimento de Professores sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência Auditiva no Ensino Regular	XVIII	Os Sentidos da Inclusão Escolar: Reflexões na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural a partir de um Estudo de Caso
IX	O “Problema” dos Problemas de Aprendizagem	XIX	As Dificuldades de Aprendizagem e as Práticas em Psicologia Escolar/Educacional
X	Emoções e Práxis Docente: Contribuições da Psicologia à Formação Continuada	XX	A Naturalização das Queixas Escolares em Periódicos Científicos: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos resultados do levantamento.

A maioria dos textos possuíam uma visão correlata ou se apropriaram das análises da teoria dos autores soviéticos como método, gerando uma revisão mais homogênea. A partir disso, foi possível extrair cinco categorias de conteúdo (Tabela 2), organizadas em dois “eixos”

que possuem marcos de aproximação das categorias que se inserem nelas e uma diferença mais clara entre as categorias de outro eixo. Essas categorias são apresentadas e discutidas abaixo.

Tabela 2 – Organização das categorias

Identificação das Categorias Descritivas	
Eixo 1- Desafios para o desenvolvimento escolar	
1	Individualização da responsabilidade
2	Estigma limitante
Eixo 2 - Possíveis intervenções para a inclusão	
3	Estratégias coletivas no processo ensino-aprendizagem
4	A promoção de sentidos na formação psicopedagógica
5	Apostar nas potencialidades do singular

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do processo de análise de Bardin.

EIXO 1 - DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Mediante as dificuldades para o desenvolvimento escolar, tal campo de análise subdivide-se em duas categorias acerca da “individualização da responsabilidade” e o “estigma limitante”.

INDIVIDUALIZAÇÃO DA RESPONSABILIDADE

De acordo com Leonardo, Leal e Rossato (2015) no texto XX a literatura científica é guiada pelas concepções desfavoráveis de ensino ao invés de leituras mais críticas acerca da individualização e do fracasso escolar, afirma que: “[...]a queixa/fracasso escolar é atribuída ao aluno por se acreditar que se localizam somente nele as características necessárias para o seu bom desempenho escolar.” Faria e Camargo (2024) no texto XV aponta sentimentos de professores e alunos como centrais em sua análise, uma vez que este desafio em específico também faz parte do processo de subjetivação vivenciado na escola. O magistério abre espaço para que diversas emoções docentes sejam vivenciadas, tanto afetos positivos quanto negativos: “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.” (Faria e Camargo, 2024). Reitera-se o papel do afeto na educação, o que leva a questionar o modelo cartesiano psicopatológico de quem não se adequa a normalidade de desenvolvimento.

Sobre a patologização das práticas escolares, Monteiro e Facci (2023) afirmam que a *PHC* propõe que essa dinâmica social e institucional é uma expressão de relações intersubjetivas alienadas que dão sequência à individualização da responsabilidade. Para tal, o desenvolvimento psíquico e das *FPS* são marcados pela indissociabilidade entre as condições de vida e trabalho, direcionando o debate para o caráter simbólico pelo qual a consciência é

constituída, através da mediação e atividade pedagógica. Com base nisso, as autoras também revelam, “vivemos numa sociedade com práticas sociais calcadas em um modelo manicomial que individualiza, estigmatiza, medicaliza e naturaliza o processo de adoecimento psíquico, transformando-o em um fenômeno próprio do indivíduo e de seu organismo” (Monteiro; Facci, 2023, p. 64).

Nesse sentido, a individualização é recorrente em vista das lacunas na própria formação em psicologia escolar e predominância teórica da clínica. Silva e Aquino (2023) no texto XII e Souza Filho (2023) apontam essa defasagem acerca da formação da(o) psicóloga(o) escolar e educacional ao criticar que as práticas de “inclusão” aplicadas referem-se apenas à implementação de testes psicométricos e modelos terapêuticos de correção - sem adaptação, ao invés de empregar práticas coletivas na vivência dos alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

ESTIGMA LIMITANTE

Os trabalhos apontam para a existência de crenças de limitações alocadas aos sujeitos com dificuldades de aprendizagem pelas instituições de ensino. Essa crença visa afirmar que o aluno, enquanto sujeito, é rígido em suas funções cognitivas, executivas e afetivas, crendo que as suas *FPS* são imutáveis e determinadas por fatores inerentes à sua condição.

O estigma, assim, apresenta-se como uma forma simbólica de aprisionar o sujeito como um rótulo e categorização (Tuleski e Eidt, 2007), nesse caso, tendo o seu processo de subjetivação marcado como “ser limitado”. Assim, Corrêa (2019) no texto XI afirma que o fracasso é retratado como uma manifestação da “insuficiência” dos alunos e como a escola continua produzindo o estigma através do silenciamento da forma particular que cada estudante possui de aprendizagem “a queixa escolar emerge como expressão além de uma simples categorização classificatória e necessidade de estimulações para aquisição de habilidades ausentes. Emerge como imperativo problematizar o sentido de ser”.

Vigotski (2004), sugere que as *FPS* não são aspectos rígidos do desenvolvimento humano, mas são sistemas dinâmicos e moduláveis que podem ser aprimorados a partir de estímulos presentes no processo ensino-aprendizagem, nas relações sociais e experiências vivenciadas fora do ambiente da sala de aula. Esta reflexão evoca a autonomia como uma potencialidade negada pela instituição de ensino, então, mesmo que haja a inclusão radical do aluno em sala de aula, não é ensinado aos alunos a capacidade de aprenderem sozinhos por meio de decisões e discernimento próprio, os colocando como sujeitos passivos na aquisição de conhecimentos novos.

Wiedemann e Wiedemann (2019) no texto XIV criticam as práticas de ensino que desmobilizam o olhar para a singularidade dos alunos, isso ocasiona as tais dificuldades de aprendizagem que a escola, como instituição, tenta combater:

“para a consolidação de um processo comunicativo relevante, por meio de uma linguagem acessível e que promova uma mediação que possibilite o aprendizado, é fundamental entender a realidade desse aluno com deficiência, sua prática social e visar, com a ação pedagógica, transformar qualitativamente sua participação social” (p. 264).

Com isso, as condições para o desenvolvimento são interrompidas pela rigidez metodológica das instituições de ensino, e não pelas capacidades cognitivas e afetivas do sujeito.

EIXO 2 - POSSÍVEIS INTERVENÇÕES PARA A INCLUSÃO

A literatura aponta para a necessidade de promover no cotidiano escolar espaços de experiências coletivas, onde seja possível a valorização das singularidades e desenvolvimento mútuo dentro das práticas de inclusão escolar. Por tal, reuniu-se a análise sobre as intervenções em três categorias: as estratégias coletivas no processo ensino-aprendizagem, a promoção de sentidos na formação psicopedagógica e o apostar nas potencialidades do singular.

ESTRATÉGIAS COLETIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Em contraposição à lógica predominante da individualização dos processos de aprendizagem, Andrada *et al.* (2018) no texto XII evidencia a necessidade de romper com os rótulos e construir estratégias de inclusão, onde haja abertura de espaços coletivos de aprendizagem e o estabelecimento de uma vida social mais inclusiva. Essa formação está vinculada às trocas e experiências do sujeito, mediadas pela cultura e constituídas no encontro com o outro. Assim, a escola se configura como um espaço cultural privilegiado para o exercício da inclusão e da valorização da diversidade, por possibilitar o encontro com a alteridade e, a partir do contato com o diferente, favorecer a ressignificação de si, do aprender e do conviver (Mantoan, 2006).

Longe de configurar-se como obstáculo, a heterogeneidade torna-se elemento enriquecedor da experiência educativa a partir da perspectiva histórico-cultural. Por tal, Vigotski e Rubinstein (2001; 2003) ressaltam que é na multiplicidade de experiências do meio e dos desafios que delas emergem que a criança constrói novos nexos, forma novos conceitos e expande sua vontade e potencialidades.

Segundo Reis e Pereira (2023) no texto VI para que o desenvolvimento da inclusão ocorra de maneira significativa no ambiente escolar, é necessário que haja a desconstrução da queixa como demanda, mas uma corresponsabilização das ações de cuidado, de maneira que a escola acolha as necessidades dos alunos de forma coletiva e integrada. Também, Silva e Aquino (2023, p. 48) no texto VII indicam que projetos interdisciplinares, ações psicopedagógicas e a contextualização dos conteúdos de ensino são meios de mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, assim como incentivar o desenvolver de habilidades comunicativas, mediação de conflitos, a criatividade e a inovação, possibilitam a melhoria da qualidade de vida de ensino e a relação do docente com o trabalho. Por meio dessas ações, é possível vislumbrar um processo de ensino-aprendizagem que se efetive de forma dialógica, no qual cada sujeito é reconhecido como parte ativa da construção coletiva do conhecimento.

A PROMOÇÃO DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Vigotski (2001) compreende a dimensão afetiva como parte fundamental da apropriação das experiências educacionais, a partir da qual, é possível internalizar e realizar a apropriação de modo consciente do conteúdo das interações sociais e da educação, evocando as emoções e os sentimentos perante aquilo que a experiência adquire caráter complexo e vivencial.

Nessa perspectiva, é possível vislumbrar uma educação que valoriza o desenvolvimento do pensamento crítico como capacidade de compreender a si mesmo, o mundo e as relações (Souza, 2016, *apud* Souza *et al.*, 2019, p. 238 no texto X). Nesse ambiente, como propõem as autoras, fomenta-se nos alunos - incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), a curiosidade, o gosto pela aprendizagem e a percepção da importância do saber para a vida, aspectos frequentemente desconsiderados no cotidiano escolar. Por meio da apropriação do conhecimento, mediada pela atribuição de sentido, o indivíduo pode internalizar os signos culturalmente constituídos, tornando-se sujeito significativo nas relações vividas e integrando à sua realidade. É igualmente importante enfatizar o papel da consciência na promoção de sentidos.

Para Leontiev (1998), a consciência emerge da relação dialética entre motivos, objeto, ação e apropriação dos resultados — elementos que se constituem e derivam da atividade humana. A cisão entre qualquer um desses componentes resulta na alienação. Assim, compreender a consciência como produto dessa relação implica pensar práticas pedagógicas que articulem o sentido pessoal do aluno aos objetivos coletivos da atividade escolar. Promover sentidos, portanto, é favorecer uma educação em que pensar, sentir e agir se articulam na

construção consciente da realidade e na transformação de si e do mundo. Assim, a atribuição de valor e intencionalidade à aprendizagem deve ser compreendida como parte essencial da educação inclusiva, uma vez que é na produção compartilhada de sentidos que se torna possível reconhecer e fortalecer o processo de tomada de consciência na educação inclusiva.

APOSTAR NAS POTENCIALIDADES DO SINGULAR

Apostar nas potencialidades do singular concorda com a compreensão vigotskiana (1997) de que todo déficit gera possibilidades de compensação⁵. Assim, o olhar sobre a criança com deficiência não deve se limitar ao que ela não consegue realizar, mas deve priorizar os processos compensatórios que podem ser estimulados para equilibrar o desenvolvimento de suas *FPS*. Ao analisar as dificuldades como força motriz do desenvolvimento (Vigotski, 1997, p.47), é fundamental compreender que o meio social impõe limites ao potencial da criança de criar novas estratégias por delimitar os parâmetros de “normalidade”. As funções de adaptação possibilitam a elaboração de estratégias alternativas e niveladoras, que abrem novos caminhos para o desenvolvimento. Como afirma Vigotski (1997, p. 16): “um mundo de formas e novas vias de desenvolvimento, ilimitadamente diversificadas, se abrem ante a defectologia”.

Andrada *et al.* (2018) no texto XII apontam que as intervenções orientadas pelas potencialidades do singular exigem criatividade e foco na compensação, de modo a permitir que as peculiaridades adaptativas de cada criança se desenvolvam e possibilitem ao indivíduo a internalização dos signos da cultura. Assim, a condução das aprendizagens deve constituir objetivo central da prática pedagógica, utilizando instrumentos culturais diversos e contextualizando o ensino para potencializar o desenvolvimento da criança alvo das políticas de inclusão de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho evidencia contradições que apontam para a responsabilidade da instituição escolar e suas condições sócio-históricas na produção das lacunas presentes no processo de inclusão e a patologização das dificuldades de aprendizagem. Tais dificuldades estão para além das explicações biológicas individualistas, exigindo intervenções que reconheçam a escola como espaço privilegiado de transformação social. Práticas pedagógicas e psicológicas que valorizem o coletivo e o singular - como estratégias colaborativas de aprendizagem, a

⁵ A compensação seria o processo de superar limitações substituindo por caminhos alternativos, melhor desenvolvidos. Segundo Vigotski (2004), tal capacidade é adquirida por meio das interações culturais.

construção de sentidos compartilhados e o reconhecimento das potencialidades individuais favorecem a efetivação da inclusão. Nesse processo, o psicólogo escolar atua como mediador entre professores, estudantes e gestores, promovendo o diálogo, a escuta e o desenvolvimento mútuo. Destaca-se, ainda, a relevância da formação docente e psicopedagógica baseada em referenciais críticos e histórico-culturais.

Tendo isso em vista, a *PHC* traz à tona a compreensão dialética do desenvolvimento humano e dos processo ensino-aprendizagem, marcado pela historicidade e a cultura, que desencadeia o questionamento das próprias bases do sistema educacional brasileiro e a política de inclusão. Então, a perspectiva teórica contribui para a construção de novas práticas mediante o problema, o que na literatura atual, pouco tivemos contato com trabalhos que discutem experiências e técnicas de inclusão aplicadas dentro da perspectiva adotada. Por fim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a análise do impacto das dimensões afetivas e relacionais no processo de inclusão, vez que as emoções e os vínculos se mostram fundamentais à mediação das Funções Psicológicas Superiores e à construção de práticas educativas significativas e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, P. C. et al. Possibilidades de Intervenção do Psicólogo Escolar na Educação Inclusiva. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 123-141, 2018.
- APA. DSM 5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Ed. Artmed; 2014.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- CORREA, P. V.. Escuta histórico-cultural de dificuldades de aprendizagem: multiplicidade da experiência habitada no discurso. *Psicol. educ.*, São Paulo , n. 49, p. 41-48, dez. 2019.
- FARIA, P. M. F. DE .; CAMARGO, D. DE . Emoções e práticas docentes na inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural. *Educação e Pesquisa*, v. 50, p. e273036, 2024.
- LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. DE R. G.; ROSSATO, S. P. M.. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 1, p. 163–171, jan. 2015.
- LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MONTEIRO, P. V. R.; FACCI, M. G. D. A base afetivo-cognitiva do sofrimento psíquico: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: BELLENZANI, R.; CARVALHO, B. P. (Orgs.). Psicologia histórico-cultural na universidade: saúde mental, sofrimento psíquico e psicopatologia. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2023.

PATTO, M. H. S.. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. In: A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1987. p. sp-sp.

Reis, L. B., & Pereira, C. M. (2023). Percepções de familiares sobre uma rede de cuidados de saúde mental infantojuvenil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-13.

RUBINSTEIN, S. L. Principios de psicologia general. México, D. F: Grijalbo, 2003.

SILVA, C. L. DE M.; AQUINO, F. DE S. B.. Formação em Psicologia Escolar: Implicações para a Prática em Equipe Multiprofissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, p. e265125, 2023.

SOUZA FILHO, J. A. de et al. Notas sobre a formação do psicólogo escolar/educacional: revisão sistemática de 2009-2019. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, p. e243249, 2023.

SOUZA, V. L. Tr. de; RAMOS, V. R. L.; OLIVEIRA, B. C. de; DUGNANI, L. A. C.; MEDEIROS, F. P.. Emoção e práxis docente: contribuições da Psicologia à formação continuada. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 36, n. 110, p. 235-245, 2019.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M.. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 3, p. 531–540, set. 2007.

Vigotski, L. S. (1997). Obras escogidas V: Fundamentos de Defectologia. Madri: Visor. (Original de 1935).

VIGOTSKI, L. S.. Sobre os sistemas psicológicos. *Teoria e método em psicologia*, v. 3, p. 103-135, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIEDEMANN, Â. P. Z.; WIEDEMANN, S. C.. A formação de professores sobre inclusão escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 15, n. 3, p. 257-268, set./dez. 2019.