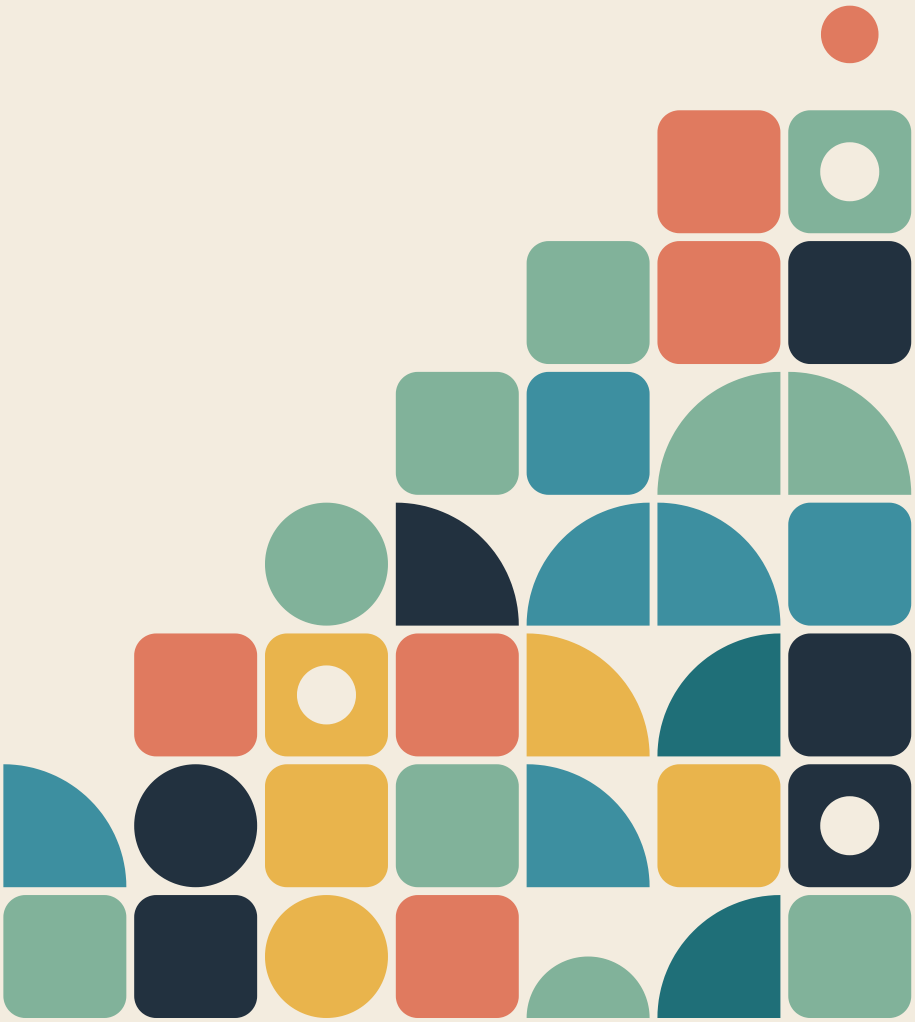

Desenvolvendo o aprendizado

Práticas e estratégias educativas

Volume 4

Afonso Henrique Souza de Assis
ORGANIZADOR

EDITORA MANUAL

EDITORAMANUAL.COM.BR

DESENVOLVENDO O APRENDIZADO

Práticas e estratégias educativas
Volume 4

EXPEDIENTE EDITORIAL

TÍTULO	Desenvolvendo o aprendizado: práticas e estratégias educativas, volume 4
ORGANIZAÇÃO	Afonso Henrique Souza de Assis
EDIÇÃO	1ª edição, 2026
EDITOR-CHEFE	Afonso Henrique Souza de Assis
PRODUÇÃO EDITORIAL	Editora Manual
REVISÃO TEXTUAL	Os autores
DIAGRAMAÇÃO	Editora Manual
PROJETO GRÁFICO E CAPA	Editora Manual
BIBLIOTECÁRIA	Janaina Ramos, CRB-8/9166

CORPO EDITORIAL

Dra. Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Paraná

Dr. Walmir Fernandes Pereira – MUST University

Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior – Universidade de Brasília

Dr. Gabriel Arruda Burani – Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

Dr. Januario Neto Pereira Sarmento – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Dr. Tiago Piñeiro Martins – Secretaria Municipal de Educação de Salvador

Dra. Lucimara Cabreira Benitez – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Dr. Abner Alexandre Nogueira – Universidade Federal de Alfenas

Me. Afonso Henrique Souza de Assis – Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

Me. Elizabete Nascimento Aguiar – Universidade de Passo Fundo

Me. Swelen Freitas Gabarron – Universidade Tuiuti do Paraná

Me. José Neto de Oliveira Felippe – Faculdade de Caldas Novas

Me. Sueli Cristina Merotto Pereira – Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de Marataízes

Me. Guilherme de Souza Marques – Universidade Federal do Rio de Janeiro

AFONSO HENRIQUE SOUZA DE ASSIS
(Organizador)

DESENVOLVENDO O APRENDIZADO

Práticas e estratégias educativas
Volume 4

1ª edição

Editora Manual
Cariacica/ES
2026

Copyright © 2026 dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). É permitido baixar e compartilhar a obra, desde que atribuído o devido crédito, sem alterá-la de nenhuma forma e sem utilizá-la para fins comerciais.

O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados e a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores dos direitos autorais.

ISBN: 978-65-831-2144-8
DOI: 10.29327/5989347
Publicação: novembro de 2026

Editora Manual
Cariacica/ES | editoramanual.com.br | afonso@editoramanual.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

[Cutter]

Desenvolvendo o aprendizado: práticas e estratégias educativas, volume 4 / Organização de Afonso Henrique Souza de Assis. Cariacica/ES: Manual, 2026.

Diversos autores

Livro em PDF

ISBN 978-65-831-2144-8

1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Atendimento educacional especializado. I. Assis, Afonso Henrique Souza de (Organizador). II. Título.

CDD 371.9

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos, CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático
I. Educação inclusiva 371.9

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1
Inclusão escolar e justiça curricular nos territórios de Roraima.....6
DOI: 10.29327/5989347.1-1
Abraão Jacinto Pereira
Josiane Macedo Miranda
Ana Paula de Menezes Lima Frazão
Ana Patrícia de Menezes Lima
Antonio Cerezo Fernandes dos Santos
Alany Dias Ricas
Daiana da Silva Carvalho

CAPÍTULO 2
A mediação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado: contribuições da abordagem histórico-cultural para a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.....24
DOI: 10.29327/5989347.1-2
Daiane de Lourdes Alves Velho
João Figueiredo Góes
Maria Aparecida Taveira Bispo
Lucélia da Costa Braga Augustini

CAPÍTULO 3
Poesia social e afro-brasileira no ensino de Língua Portuguesa: análise de uma proposta didática para o 9º ano.....39
DOI: 10.29327/5989347.1-3
Andrea Sousa Borges Guimarães
Manoel Aguiar Neto Filho
Lízia Leão Alves
Rafael Silva dos Santos

Sobre o organizador.....44

Sobre os autores.....45

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO ESCOLAR E JUSTIÇA CURRICULAR NOS TERRITÓRIOS DE RORAIMA

DOI: 10.29327/5989347.1-1

Abraão Jacinto Pereira
Josiane Macedo Miranda
Ana Paula de Menezes Lima Frazão
Ana Patrícia de Menezes Lima
Antonio Cerezo Fernandes dos Santos
Alany Dias Ricas
Daiana da Silva Carvalho

RESUMO

Este capítulo analisa as relações entre inclusão escolar e justiça curricular na educação infantil nos territórios de Roraima, considerando as infâncias indígenas, ribeirinhas, do campo, urbanas e de fronteira. Tem como objetivo compreender de que modo a perspectiva freireana e os estudos territoriais contribuem para práticas educativas comprometidas com o reconhecimento das diferenças, a participação e a garantia de direitos. Desenvolve-se uma análise bibliográfica e documental, de caráter ensaístico e interpretativo, em diálogo com pesquisas sobre currículo ribeirinho, diversidade linguística, educação escolar indígena, educação especial do campo, vulnerabilidade social e indicadores educacionais, além de referenciais da educação infantil. A discussão evidencia que a matrícula, isoladamente, não assegura inclusão: é necessário considerar acessibilidade, condições de deslocamento, materiais, relações de cuidado, brincadeiras e diferentes formas de comunicação. Defende-se que o território deve constituir referência para o planejamento, sem limitar o acesso das crianças a outros conhecimentos e experiências culturais. Conclui-se que a justiça curricular depende da articulação entre reconhecimento das múltiplas infâncias, intencionalidade pedagógica, formação docente, participação das famílias e responsabilidade pública pela oferta de condições concretas de aprendizagem e convivência.

Palavras-chave: Educação infantil. Inclusão escolar. Justiça curricular. Territórios de Roraima. Perspectiva freireana.

1 INTRODUÇÃO

Uma criança pode estar matriculada e, ainda assim, encontrar poucas oportunidades para participar da vida da instituição. Isso acontece quando a língua de sua família não encontra acolhimento, quando os brinquedos permanecem fora de seu alcance, quando o planejamento exige uma única forma de comunicação ou quando seus conhecimentos são tratados como curiosidades sem importância. Na educação infantil, essas situações atingem dimensões inseparáveis da experiência educativa: o

cuidado, a convivência, a brincadeira e a possibilidade de construir relações de confiança. Por isso, discutir inclusão escolar nos territórios de Roraima exige perguntar também quais crianças o currículo reconhece, quais modos de viver ele legitima e que condições oferece para a participação.

Este capítulo defende que a justiça curricular na educação infantil se realiza quando o reconhecimento das diferentes infâncias orienta tanto a organização pedagógica quanto a distribuição das condições materiais de atendimento. O argumento articula dois movimentos. O primeiro aproxima a discussão curricular dos territórios, considerando línguas, conhecimentos comunitários, deslocamentos e desigualdades. O segundo examina as relações cotidianas entre adultos e crianças, nas quais se decide quem pode escolher, comunicar desconfortos, explorar materiais e participar das experiências. A inclusão depende da relação entre esses movimentos: propostas sensíveis às diferenças precisam de condições de realização, enquanto a ampliação da oferta precisa ser acompanhada de experiências educativas significativas.

O problema orientador consiste em compreender como o diálogo entre a perspectiva freireana da educação das crianças e os estudos sobre os territórios de Roraima pode fundamentar uma educação infantil comprometida com inclusão, participação e justiça curricular. O recorte abrange bebês e crianças de zero a cinco anos. Não se trata de aplicar às creches e pré-escolas um método de alfabetização de adultos. A aproximação com Paulo Freire interessa pela discussão da relação educativa, do reconhecimento dos sujeitos e da responsabilidade ética diante das desigualdades. Sua pertinência precisa ser construída em diálogo com a especificidade da infância e com os conhecimentos produzidos no campo da educação infantil.

O percurso metodológico é bibliográfico e documental, de caráter ensaístico e interpretativo. A análise articula a dissertação de Pereira (2019) sobre o currículo ribeirinho no Baixo Rio Branco; a discussão de Pereira (2025) sobre educação multilíngue na fronteira Brasil–Guiana; os estudos de Pereira et al. (2026a, 2026b, 2026c) sobre educação escolar indígena, indicadores educacionais e educação especial do campo; e a pesquisa de Costa et al. (2026) sobre vulnerabilidade social. As contribuições desses trabalhos são interpretadas à luz das particularidades da educação infantil, sem equiparar os recortes de pesquisa nem generalizar seus resultados para todas as crianças de Roraima.

A fundamentação teórica mobiliza a perspectiva freireana, especialmente as reflexões de Freire (2002) sobre diálogo e autonomia e o estudo de Silva (2022) acerca da docência na educação infantil. A discussão sobre a educação das crianças

também dialoga com a coletânea organizada por Silva e Mafra (2020), na interpretação apresentada por Ferreira e Silva (2021).

Complementam a análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e estudos de Candau e Kishimoto. O diálogo entre as fontes permite discutir reconhecimento cultural, participação e acessibilidade em diferentes realidades territoriais, preservando as especificidades da infância e a responsabilidade pública pelas condições de oferta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil concebem o currículo como práticas que articulam experiências e saberes das crianças ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Também situam a criança como sujeito histórico e de direitos no centro do planejamento e estabelecem as interações e a brincadeira como eixos da proposta pedagógica (Brasil, 2009, arts. 3º, 4º e 9º). Essa concepção permite examinar a justiça curricular para além da seleção de conteúdos. A disposição dos objetos, a qualidade da alimentação, a comunicação com as famílias e o modo de organizar os momentos de descanso participam das condições pelas quais o direito à educação se torna experiência vivida.

Em Roraima, essa discussão precisa reconhecer diferenças entre cidades, comunidades indígenas, assentamentos, localidades ribeirinhas e espaços de fronteira. Nenhuma dessas designações descreve uma infância única. Crianças que compartilham uma comunidade podem viver condições distintas de saúde, mobilidade, renda, comunicação e acesso a serviços. A análise territorial requer, portanto, atenção às relações entre experiências culturais e desigualdades, sem transformar pertencimentos coletivos em destinos individuais. É a partir desse cuidado que se desenvolve, nas seções seguintes, uma leitura curricular da inclusão.

2 LEITURA DO MUNDO E JUSTIÇA CURRICULAR NAS INFÂNCIAS DE RORAIMA

O território interessa à educação infantil porque participa da maneira como as crianças encontram pessoas, objetos, sons e narrativas. Antes de formular explicações verbais, um bebê conhece ritmos de deslocamento, reconhece vozes e estabelece expectativas sobre os lugares em que é acolhido. Uma criança pequena pode relacionar a chegada de familiares aos movimentos do rio ou reconhecer diferentes formas de nomear o mesmo objeto. Essas experiências não constituem um currículo pronto. Elas oferecem referências para que a instituição organize situações de exploração e ampliação do conhecimento sem exigir que a criança abandone seus vínculos para se tornar reconhecível no ambiente escolar.

A dissertação de Pereira (2019) oferece uma contribuição situada para esse debate ao examinar a construção curricular a partir de vozes de professores, estudantes e famílias do Baixo Rio Branco. O estudo relaciona a educação ribeirinha à organização comunitária, às condições de acesso e à valorização dos conhecimentos dos povos das águas e da floresta. Seu recorte não autoriza afirmar como todas as crianças de zero a cinco anos da região vivem a educação infantil. Permite, entretanto, formular uma questão pertinente a essa etapa: de que modo a instituição conhece o lugar das crianças antes de decidir quais experiências merecem compor seu planejamento?

A transposição dessa questão exige cuidado. A atividade econômica dos adultos, por exemplo, pode integrar histórias familiares e referências culturais sem se converter em obrigação produtiva para a criança. Conhecer embarcações, observar modos de preparar alimentos ou ouvir narrativas sobre o rio não significa introduzir uma formação profissional precoce. A finalidade educativa é ampliar a experiência, a linguagem e a compreensão das relações sociais. Também não se deve supor que todas as famílias ribeirinhas exerçam as mesmas atividades ou atribuam os mesmos sentidos aos conhecimentos locais. A escuta precisa alcançar experiências diferentes no interior da própria comunidade.

Propõe-se compreender a justiça curricular, neste capítulo, como um critério para examinar quem encontra reconhecimento e condições de participação nas experiências educativas. Esse critério combina o acesso aos bens culturais com a possibilidade de questionar exclusões produzidas pela própria organização do currículo. Não se apresenta essa formulação como definição literal de um único autor. Ela resulta do problema construído pelo diálogo entre os estudos territoriais e a concepção de criança das diretrizes nacionais. Sua utilidade está em tornar observáveis decisões frequentemente consideradas pequenas: quem aparece nos livros, quem consegue alcançar os materiais e que experiências são ouvidas no planejamento.

Uma biblioteca com narrativas distantes das experiências familiares não é, por isso, inadequada. As crianças têm direito a conhecer o que ainda não conhecem. O problema aparece quando o repertório disponível sugere que apenas determinadas moradias, famílias, tonalidades de pele e formas de falar pertencem ao mundo dos livros. Um currículo justo combina reconhecimento e ampliação: oferece referências em que as crianças possam se perceber e obras que permitam imaginar outras existências. A escolha literária deve considerar qualidade estética e diversidade, sem transformar cada história em pretexto para uma lição moral ou em instrumento para confirmar uma identidade fixa.

Essa relação com a ampliação do conhecimento encontra apoio na discussão de Freire (2002) sobre respeito aos saberes dos educandos e responsabilidade do ensino. O reconhecimento do que a criança conhece não elimina a mediação docente. O que se coloca em questão é o modo de partir de uma experiência para produzir novas perguntas. Na educação infantil, essa mediação pode ocorrer na escolha de um livro, na oferta de materiais com propriedades diferentes ou na organização de um ambiente que permita comparar sons e movimentos. A interpretação aqui desenvolvida preserva a intencionalidade pedagógica e evita confundir diálogo com a ausência de planejamento.

Pensar a leitura do mundo nos territórios de Roraima implica reconhecer que o ambiente também pode ser fonte de restrições. Longos percursos, dificuldade de acesso a serviços e insegurança no deslocamento afetam a relação com a instituição. A dissertação de Pereira (2019) chama atenção para transporte, recursos e formação profissional nas comunidades estudadas. Uma leitura curricular desse problema permite perguntar quanto tempo e energia restam à criança para brincar depois do trajeto. A resposta não pode ser deduzida apenas da distância no mapa: depende das condições do percurso, da idade, dos apoios e da experiência concreta de cada família.

O estudo de Pereira et al. (2026c) sobre educação especial do campo acrescenta uma dimensão importante ao mostrar que a distribuição de estudantes, escolas e registros docentes precisa ser interpretada territorialmente. Os dados agregados analisados pelos autores não informam, por si, a experiência das crianças da educação infantil. Tampouco permitem concluir que uma matrícula equivale à existência de apoio adequado. Seu valor para este capítulo está na advertência contra planejamentos que tratam a presença formal do serviço como evidência suficiente de acessibilidade. É preciso perguntar onde o apoio acontece, com que continuidade e em que condições a criança chega até ele.

Uma resposta territorialmente sensível poderia articular atendimento nas proximidades das comunidades, acompanhamento das equipes e formas regulares de comunicação com as famílias. A escolha depende de diagnóstico local e das responsabilidades de cada rede. Não se propõe uma solução única de transporte ou de organização dos apoios. O princípio defendido é que a criança não deve suportar sozinha o custo da dispersão territorial. Sempre que o acesso a um recurso exigir novos deslocamentos, a gestão precisa examinar seus efeitos sobre descanso, alimentação, frequência e convivência, especialmente no caso de bebês e crianças com necessidades específicas de apoio.

Reconhecer a comunidade também demanda evitar seu uso decorativo. Uma exposição anual de objetos tradicionais pode conviver com um currículo que, durante

o restante do tempo, desqualifica as línguas e as experiências das famílias. A presença dos conhecimentos comunitários se torna curricular quando interfere nas perguntas, na escolha de materiais e na relação entre instituição e território. Isso pode significar consultar famílias sobre narrativas adequadas à faixa etária, identificar quem deseja colaborar e respeitar conhecimentos cuja circulação não é pública. O vínculo pedagógico não concede à escola o direito de transformar toda experiência cultural em conteúdo disponível para exposição.

Há, por fim, uma diferença entre trabalhar a partir do território e restringir as crianças a ele. Um bebê de comunidade ribeirinha tem direito a experiências musicais, literárias e sensoriais de diferentes lugares; uma criança de área urbana pode conhecer narrativas de outros territórios do estado. A localização da escola não deve se transformar em fronteira do que é possível aprender. A justiça curricular requer que os conhecimentos próximos sejam reconhecidos sem que a proximidade limite o acesso ao patrimônio mais amplo. O território torna-se ponto de relação e investigação, permitindo que as crianças construam novos vínculos sem desvalorizar os que já possuem.

3 DIÁLOGO E RECONHECIMENTO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

O diálogo com bebês começa antes da palavra pronunciada. Uma mudança de posição, o afastamento do corpo, a busca por determinado objeto e a insistência em um olhar oferecem informações sobre a experiência da criança. Interpretar esses sinais exige presença, observação e disposição para revisar uma primeira hipótese. O adulto pode estar enganado sobre o significado de um choro ou de uma recusa. A escuta, nesse caso, não consiste em traduzir imediatamente cada gesto em uma explicação definitiva, mas em acompanhar a situação e oferecer respostas que permitam compreender melhor o que a criança comunica.

Essa compreensão não depende de atribuir aos bebês a mesma forma de participação verbal das crianças maiores. Na creche, a possibilidade de antecipar um cuidado por meio da fala do adulto, de esperar uma resposta corporal e de acolher uma preferência já altera a relação pedagógica. O direito à participação ganha formas diferentes conforme os modos de comunicação e a situação. Uma roda de conversa pode favorecer algumas crianças e ser insuficiente para outras. Se a instituição reconhece apenas quem responde a perguntas em voz alta, sua prática de escuta estabelece uma seleção que pode passar despercebida.

A coletânea organizada por Silva e Mafra (2020 apud Ferreira; Silva, 2021) reúne reflexões acerca das crianças como sujeitos, dos silenciamentos e das relações entre diálogo e formação docente. Essa interlocução contribui para examinar a relação

educativa também do ponto de vista de quem tem sua expressão desconsiderada. Na creche e na pré-escola, tal perspectiva exige observar os modos de participação e as condições oferecidas às crianças para comunicar interesses, necessidades e recusas.

O texto de Pereira (2025) sobre a fronteira Brasil–Guiana situa a pluralidade linguística como questão educacional, relacionando-a à circulação de pessoas e à necessidade de formação e materiais adequados. Ao aproximar essa discussão da educação infantil, é necessário deslocar a pergunta de uma suposta falta da criança para as condições de comunicação da instituição. Uma criança que compreende narrativas em sua língua familiar pode ter dificuldade para entender uma orientação dita somente em português. Essa diferença de situação não deve ser tomada, sem investigação, como indício de incapacidade cognitiva ou ausência de conhecimentos.

Também não se pode atribuir uma língua a cada nacionalidade de maneira automática. As trajetórias familiares podem envolver repertórios múltiplos, diferentes níveis de compreensão e experiências desiguais de contato com a escrita. Uma acolhida responsável começa pela pergunta às famílias sobre como a criança costuma ser chamada, quais palavras a tranquilizam e em que situações prefere diferentes formas de expressão. O objetivo não é construir um cadastro que encerre sua identidade linguística. É reunir informações que permitam cuidar melhor e ampliar possibilidades de comunicação, admitindo que o repertório se transforma nas relações com adultos e outras crianças.

Uma possibilidade pedagógica é elaborar, com participação voluntária das famílias, pequenos registros de palavras e expressões usadas em situações de cuidado. A equipe pode aprender nomes de pessoas, modos de solicitar água ou expressões que acompanham o descanso, conferindo a pronúncia com quem as utiliza. Esse recurso não equivale à formação de um professor bilíngue nem resolve a ausência de profissionais com repertório adequado. Pode, contudo, apoiar o acolhimento enquanto a rede enfrenta necessidades estruturais. Deve-se evitar solicitar que uma criança assuma a função permanente de intérprete dos adultos ou responda por informações sensíveis de outra família.

As línguas podem participar das brincadeiras, das cantigas e das narrativas sem serem reduzidas a listas de tradução. Ouvir modos diferentes de contar uma história favorece o encontro entre ritmos, entonações e sentidos, desde que a atividade respeite o interesse das crianças e a disponibilidade das pessoas convidadas. Não se trata de avaliar quem repete melhor uma palavra. Interessa construir um ambiente em que diferenças de pronúncia não sejam motivo de constrangimento. Quando surge uma zombaria, a mediação precisa proteger a criança atingida e trabalhar a convivência, evitando expô-la novamente como exemplo público da situação.

A reflexão de Candau (2011) ajuda a compreender esse problema ao tratar as diferenças culturais como constitutivas das práticas educativas e ao questionar a centralidade do homogêneo na cultura escolar. Esse argumento não fornece uma receita para cada contexto de Roraima. Oferece um critério para examinar o que a instituição considera normal e o esforço adicional que exige de quem se afasta dessa expectativa. Na educação infantil, a aparência de uma rotina igual para todos pode esconder exigências muito distintas: para algumas crianças, basta seguir o que já compreendem; para outras, cada ação depende de decifrar referências ainda desconhecidas.

O estudo de Pereira et al. (2026a) sobre educação escolar indígena aprofunda a necessidade de reconhecer relações assimétricas entre conhecimentos. A revisão apresentada pelos autores reúne pesquisas sobre formação, práticas escolares e direitos, destacando o protagonismo indígena na elaboração curricular. Esse conjunto não autoriza tomar os diferentes povos como uma unidade cultural. Para a educação infantil, a implicação é que a aproximação com saberes indígenas precisa ser conduzida com as comunidades e seus educadores, considerando o que pode ser compartilhado, por quem e em quais condições.

A autonomia comunitária assume relevância especial quando se discute a própria oferta de educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena reconhecem a especificidade dessa etapa e a decisão de cada comunidade quanto à sua implantação, considerando suas formas próprias de educação e cuidado (Brasil, 2012, art. 8º). O compromisso público com o direito à educação requer, assim, interlocução efetiva. Não se pode apresentar uma instituição padronizada como resposta inevitável e, depois, responsabilizar a comunidade por não se ajustar à organização imposta. Consulta, participação e condições de escolha precisam fazer parte do planejamento.

Esse cuidado também se aplica às imagens e aos materiais utilizados nas instituições não indígenas. Reunir povos distintos sob uma mesma fantasia ou reproduzir grafismos sem conhecer seus sentidos pode reforçar o apagamento que se pretende combater. Uma abordagem mais responsável identifica a origem de livros e narrativas, valoriza autores indígenas e evita que uma criança seja convocada a representar todo um povo. Há diferença entre abrir espaço para que ela compartilhe uma experiência, se desejar, e atribuir-lhe o dever de explicar sua cultura aos demais. A participação deixa de ser livre quando se transforma em obrigação de representar uma identidade coletiva.

As desigualdades de expressão também aparecem quando deficiência, repertório linguístico e pertencimento cultural se encontram. Uma criança pode utilizar gestos familiares pouco conhecidos pela equipe, necessitar de recursos visuais e

estar aprendendo a língua predominante na instituição. Nenhuma dessas condições deve ser isolada das demais. O planejamento precisa observar quais interlocutores a compreendem, que situações ampliam sua participação e que barreiras persistem. Procurar apoio especializado é importante quando necessário, mas não autoriza suspender a convivência ou reduzir todas as experiências ao treinamento de uma forma considerada correta de comunicação.

Uma proposta dialógica requer ainda reconhecer o silêncio sem idealizá-lo. Há silêncios de observação, cansaço, concentração, insegurança e recusa; não existe um significado universal. A equipe precisa considerar o contexto e acompanhar a criança ao longo do tempo. Forçar a fala em uma apresentação coletiva pode produzir exposição, enquanto não lhe dirigir a palavra porque supostamente prefere ficar calada também restringe sua participação. Oferecer situações em grupos menores, materiais expressivos variados e relações de confiança permite ampliar possibilidades sem transformar a comunicação em demonstração pública de desempenho.

O reconhecimento das múltiplas linguagens modifica, portanto, o critério pelo qual se avalia a participação. Mais do que contar falas ou verificar respostas, importa perceber se a criança encontra meios de influenciar a experiência e de ser compreendida. Na educação infantil, uma decisão curricular justa pode começar pela revisão da pergunta feita pelo adulto. Em lugar de indagar apenas por que determinada criança não acompanha a proposta, torna-se necessário examinar a proposta, seus tempos e suas exigências. Esse deslocamento preserva a responsabilidade pedagógica da instituição e abre espaço para reorganizar condições antes de fixar explicações sobre a criança.

4 INCLUSÃO, CUIDADO E PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o cuidado participa da construção de conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o ambiente. Durante a alimentação, a criança encontra sabores, texturas, palavras e formas de convivência. No momento de trocar uma roupa, percebe como o adulto se aproxima, se antecipa seus movimentos e se reconhece sinais de desconforto. O currículo também se realiza nessas relações. Tratar o cuidado como intervalo entre atividades supostamente educativas reduz a compreensão do que as crianças vivem durante a jornada e pode tornar invisíveis situações em que sua autonomia e dignidade são respeitadas ou desconsideradas.

Uma organização inclusiva precisa considerar que o tempo institucional e o tempo de cada criança não coincidem necessariamente. A duração de uma refeição, a necessidade de repouso e a disponibilidade para explorar um ambiente variam entre

crianças e entre diferentes dias. Isso não significa abandonar a rotina, mas construí-la de modo que ofereça previsibilidade sem impor uniformidade absoluta. A previsibilidade ajuda a compreender o que acontece; a flexibilidade permite responder a necessidades observadas. Quando todo afastamento da sequência prevista é interpretado como problema de comportamento, a rotina corre o risco de se tornar mais importante do que a experiência que deveria organizar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam a proposta pedagógica aos direitos à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e à convivência. Também preveem organização de materiais, espaços e tempos, além de atenção à acessibilidade (Brasil, 2009, art. 8º). Na leitura aqui proposta, essas disposições exigem examinar a jornada inteira. Não basta reservar uma atividade inclusiva se a criança encontra barreiras nos demais momentos. A passagem entre ambientes, o uso dos sanitários e a possibilidade de descansar com segurança integram as condições de participação tanto quanto o acesso aos livros e brinquedos.

O estudo de Pereira et al. (2026c) permite situar esse problema em uma escala mais ampla ao discutir a dispersão territorial da educação especial do campo. Uma rede pode possuir registros de atendimento e continuar enfrentando dificuldades para assegurar continuidade dos apoios em cada unidade. Na educação infantil, essa diferença precisa ser observada sem transformar a ausência de diagnóstico em razão para adiar mudanças simples no ambiente. A equipe pode rever a altura dos materiais, reduzir obstáculos de circulação e oferecer diferentes meios de comunicação enquanto articula os apoios necessários. O planejamento pedagógico e a busca por recursos especializados devem avançar conjuntamente.

Isso não equivale a afirmar que o professor consegue resolver sozinho todas as barreiras. Há recursos que exigem aquisição, avaliação técnica e organização de pessoal. A justiça curricular impõe reconhecer o limite da improvisação: um material adaptado pela equipe pode ampliar uma experiência, mas não substitui indefinidamente o apoio que compete à rede assegurar. Quando a inclusão passa a depender de trabalho extra não reconhecido, do uso de recursos pessoais ou da presença permanente de um familiar, o direito se torna instável. A instituição precisa registrar a necessidade, dar encaminhamento e acompanhar a resposta, mantendo a criança no centro dessa articulação.

Uma situação hipotética ajuda a tornar o argumento concreto. Se a brincadeira proposta envolve recolher objetos espalhados no chão, uma criança com mobilidade reduzida pode depender do adulto para cada escolha. A equipe pode reorganizar superfícies, aproximar materiais e permitir que as crianças inventem outros percursos. O objetivo não é criar uma tarefa empobrecida em separado, mas examinar como a

mesma investigação pode admitir diferentes ações e parceiros. Algumas adaptações serão individuais; outras poderão ampliar a exploração de todo o grupo. A decisão precisa ser acompanhada pela observação da participação, e não apenas pela existência formal de um recurso adaptado.

No caso de uma criança com baixa visão, a organização pode envolver contraste, iluminação, aproximação dos objetos e materiais com características táteis, conforme suas necessidades e os apoios recebidos. Não há uma configuração universal que responda a todas as situações. A presença de um recurso visual ampliado, por exemplo, não garante que o ambiente esteja acessível se a iluminação produz desconforto ou se a mediação ocorre a uma distância inadequada. A equipe precisa dialogar com a família e com profissionais de apoio, observando como a criança explora e evitando presumir que conhece suas possibilidades apenas a partir de uma classificação.

Ferreira e Silva (2021) destacam, em sua análise da produção sobre infância e perspectiva freireana, a importância da escuta de crianças com autismo e de sua participação na vida escolar. Esse debate convida a examinar, em cada situação, quais características do ambiente favorecem ou dificultam a participação, sem reduzir a criança a uma categoria diagnóstica ou supor que todas as suas escolhas possam ser explicadas por ela.

O brincar oferece um campo especialmente importante para observar essas relações. Kishimoto (1994) problematiza o significado do jogo e sua relação com a educação infantil, contribuindo para distinguir diferentes usos e experiências do lúdico. Essa discussão recomenda cuidado com propostas que conservam a aparência de brincadeira, mas são conduzidas somente como exercício de resposta esperada. Para a análise da inclusão, interessa perceber se as crianças conseguem escolher, modificar a ação e estabelecer relações com os pares. A participação não se reduz a manipular o objeto indicado pelo adulto ou completar uma sequência da mesma maneira que os demais.

Em um contexto de fronteira, uma brincadeira de faz de conta pode reunir nomes diferentes para alimentos, moedas inventadas e referências a trajetos familiares. A mediação docente pode ampliar esse repertório com livros, imagens e materiais, sem exigir uma representação correta de uma nacionalidade. Também precisa observar quem assume os papéis valorizados, quem é afastado e como surgem classificações depreciativas. O direito de brincar não elimina o dever de intervir diante de exclusões. A intervenção pode ajudar as crianças a encontrar outros acordos, preservando a possibilidade de recriar a brincadeira em vez de simplesmente encerrá-la.

Os materiais naturais exigem cuidado semelhante. Folhas, sementes e outros elementos podem oferecer experiências de exploração, mas sua origem territorial não os torna automaticamente seguros para todas as idades. A seleção deve considerar tamanho, higiene, risco de ingestão e necessidades das crianças, além das orientações técnicas aplicáveis. A proposta de aproximar infância e território não autoriza romantizar o contato com qualquer objeto. A intencionalidade pedagógica inclui a proteção: o adulto organiza possibilidades de investigação sem transferir às crianças riscos que poderiam ser evitados. Esse critério vale tanto para um material comprado quanto para um objeto recolhido na comunidade.

A documentação pedagógica pode ajudar a compreender a qualidade dessas experiências. Registros de falas, ações e interações permitem discutir o que as crianças exploraram e o que a organização oferecida tornou possível. Para bebês, a sequência de um gesto e a resposta dos parceiros podem ser mais informativas do que o produto final de uma atividade. O registro, entretanto, não é neutro. Se o adulto documenta apenas aquilo que confirma sua expectativa, invisibiliza interesses imprevistos. É necessário observar também as recusas, as mudanças de direção e as formas pelas quais uma criança procura outra para participar.

Nesse processo, a avaliação deve se voltar ao acompanhamento da experiência e à revisão do trabalho pedagógico. As diretrizes nacionais estabelecem procedimentos de observação e registros sem objetivo de seleção, promoção ou classificação (Brasil, 2009, art. 10). Isso impede transformar a diversidade dos percursos em uma escala de valor entre crianças. Uma criança que ainda não participa verbalmente de uma conversa pode expressar compreensão por outros meios. O relatório precisa descrever contextos e mediações, em vez de converter uma dificuldade observada em atributo permanente. Também deve informar o que a instituição fará para ampliar as oportunidades de aprendizagem.

O diálogo com as famílias constitui outra dimensão desse acompanhamento. Informações sobre mudanças no sono, formas de comunicação e preferências podem apoiar o planejamento, desde que a conversa não se torne instrumento de vigilância moral. A família não deve ser ouvida apenas quando há um problema a comunicar. Relações regulares permitem compreender melhor a criança e compartilhar decisões sobre cuidados. Em contextos de migração e de diferentes repertórios linguísticos, os meios de contato precisam ser compreensíveis e acessíveis. Enviar um comunicado formal não equivale a assegurar que houve entendimento e possibilidade de resposta.

A inclusão se fortalece quando a instituição consegue reconhecer uma barreira sem converter sua identificação em acusação à criança, à família ou ao professor. O exame precisa produzir decisões verificáveis: que recurso será reorganizado, quem acompanhará a mudança e como se observará a participação. Essa orientação

transforma a justiça curricular em trabalho cotidiano. O compromisso não fica restrito à intenção declarada no projeto pedagógico; passa a ser acompanhado na maneira como as crianças utilizam espaços, encontram interlocutores e participam das experiências ao longo da jornada.

5 DOCÊNCIA E RESPONSABILIDADE PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS JUSTOS

Uma proposta inclusiva exige profissionais que disponham de tempo para conhecer as crianças, analisar registros e planejar coletivamente. A docência na educação infantil não se reduz à execução de atividades prontas. A escolha de uma experiência depende da leitura do grupo, da organização dos materiais e da avaliação do que aconteceu. Nos territórios discutidos neste capítulo, esse trabalho envolve também conhecer línguas, trajetos e relações comunitárias. Não é razoável exigir tal atenção enquanto se tratam formação, planejamento e condições de trabalho como assuntos externos ao currículo.

Silva (2022, p. 18) afirma que “as condições de trabalho e a prática pedagógica estão diretamente interligadas”. Essa relação é decisiva para compreender a formação docente, a valorização profissional e as condições sociais da educação. Para os problemas territoriais aqui examinados, ela permite questionar propostas que solicitam sensibilidade e dedicação sem assegurar meios de atuação. O vínculo entre reconhecimento profissional e compromisso pedagógico não elimina a responsabilidade do professor; situa essa responsabilidade em uma organização coletiva.

No caso dos territórios ribeirinhos estudados por Pereira (2019), a discussão sobre formação aparece associada ao conhecimento das comunidades e à continuidade do trabalho educativo. A presença de profissionais com vínculos locais pode favorecer interlocuções, mas não deve ser convertida em exigência de que apenas pessoas da comunidade possam ensinar nela. O problema é assegurar que qualquer profissional disponha de condições para conhecer o contexto, aprender com interlocutores locais e permanecer tempo suficiente para construir relações. A rotatividade precisa ser considerada no planejamento da rede, porque a construção de confiança também é uma condição pedagógica.

Uma formação territorialmente situada poderia partir de situações documentadas pela própria equipe. Em vez de apresentar uma lista abstrata de tipos de criança, o encontro formativo pode analisar por que uma proposta excluiu determinados participantes ou que informações faltaram no acolhimento de uma família. O estudo teórico ajuda a formular novas perguntas, enquanto a observação

permite examinar seus efeitos. Essa relação exige continuidade: uma palestra isolada dificilmente acompanha a reorganização de ambientes, a construção de recursos de comunicação e a discussão de registros. A formação precisa estar vinculada a tempos de trabalho e a responsabilidades de gestão.

Freire (2002), ao discutir reflexão crítica sobre a prática, oferece uma referência para compreender esse movimento de estudo e revisão. A reflexão não precisa ser confundida com relato espontâneo do que cada professor fez. Ela envolve examinar decisões, reconhecer limites e buscar conhecimentos que permitam agir de outra maneira. Na educação infantil, isso pode significar revisar uma expectativa sobre o silêncio de uma criança ou perceber que um recurso oferecido não estava ao seu alcance. A possibilidade de rever a própria interpretação depende de um ambiente profissional em que o erro possa ser analisado sem dispensar a responsabilidade de corrigi-lo.

O enfrentamento das desigualdades também requer reconhecer o alcance limitado da ação escolar isolada. Costa et al. (2026) discutem a vulnerabilidade social como fenômeno multidimensional e relacionam condições materiais e sociais às trajetórias educativas. O recorte do artigo não deve ser transposto como uma explicação pronta para cada criança da educação infantil. Sua contribuição está em impedir que situações produzidas por desigualdades sejam reduzidas à vontade de aprender ou ao interesse familiar. A instituição precisa conhecer os obstáculos que afetam a frequência e a participação sem presumir que pode identificar suas causas apenas pela aparência de uma família ou pelo endereço em que vive.

Na educação infantil, o emprego da expressão desempenho escolar precisa ser particularmente cuidadoso. Aprendizagem e desenvolvimento não se resumem à antecipação da leitura convencional, à cópia ou à capacidade de permanecer sentado. Crianças em condições econômicas distintas podem encontrar oportunidades desiguais de descanso, alimentação e acesso a espaços protegidos, mas isso não autoriza estabelecer destinos de aprendizagem. A resposta pública deve ampliar condições e acompanhar necessidades. Um planejamento que espera menos de determinada criança por considerá-la vulnerável pode reproduzir a desigualdade sob a forma de proteção aparente, restringindo aquilo que lhe é oferecido conhecer.

A relação com outras políticas públicas pode apoiar a garantia dos direitos, desde que preserve a função educativa da instituição. Encaminhar uma necessidade de saúde ou de proteção social não significa delegar a esses serviços todas as decisões sobre o cotidiano pedagógico. A equipe deve manter o acompanhamento e a comunicação com a família, respeitando privacidade e competências profissionais. Também não deve divulgar dificuldades pessoais em reuniões amplas ou em documentos acessíveis a quem não precisa dessas informações. A participação

comunitária é compatível com a proteção da intimidade; não exige transformar a história de cada criança em informação pública.

O planejamento da rede precisa combinar informações quantitativas e conhecimento dos contextos. A análise da educação especial do campo realizada por Pereira et al. (2026c) mostra a utilidade dos dados agregados para localizar desigualdades de distribuição, ao mesmo tempo que reconhece limites interpretativos. Para a educação infantil, um diagnóstico poderia reunir demanda por vagas, condições de deslocamento, acessibilidade, disponibilidade de profissionais e recursos materiais. Esses elementos devem ser examinados com as comunidades, sem confundir ausência de registro com ausência de necessidade. Famílias que não conseguem acessar um procedimento administrativo também podem permanecer invisíveis nas informações usadas para planejar a oferta.

O artigo de Pereira et al. (2026b) sobre o Ideb nos municípios de Roraima contribui para esse debate ao advertir contra leituras baseadas somente em rankings e ao distinguir os componentes do indicador. Como o Ideb se refere a outras etapas da educação básica, seus resultados não permitem inferir a qualidade de uma creche ou pré-escola. A discussão evidencia a necessidade de interpretar cada instrumento de avaliação conforme seu objeto e suas possibilidades de análise.

Para a educação infantil, a avaliação da qualidade precisa incluir perguntas sobre as oportunidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, direitos de aprendizagem apresentados na BNCC (Brasil, 2018). Os campos de experiências podem orientar a organização curricular, desde que não sejam transformados em disciplinas isoladas nem em listas de tarefas para conferir individualmente. Importa examinar como as experiências se relacionam e quais condições permitem vivê-las. Um planejamento que registra o nome de um direito, mas não assegura tempo, materiais ou acessibilidade para exercê-lo, conserva a linguagem normativa sem realizar sua finalidade pedagógica.

Essa compreensão de qualidade pode orientar o projeto político-pedagógico e a discussão do orçamento. A unidade pode identificar, com a comunidade, quais barreiras exigem reorganização imediata e quais dependem de investimento da rede. A construção de um percurso para acompanhar essas necessidades impede que a participação se encerre em uma reunião sem consequências. As devolutivas precisam informar o que foi encaminhado e o que ainda depende de decisão, sem prometer recursos inexistentes. Quando a instituição assume compromissos proporcionais às suas atribuições e cobra os demais responsáveis, a gestão democrática ganha conteúdo concreto.

Uma agenda de justiça curricular nos territórios de Roraima também requer produzir conhecimentos sobre experiências ainda pouco documentadas. Estudos

específicos podem examinar o cotidiano de bebês em diferentes localidades, os percursos de crianças com deficiência e a participação de famílias multilíngues. Essa agenda deve envolver procedimentos éticos e reconhecer as comunidades como interlocutoras, respeitando decisões sobre circulação de informações. A diversidade territorial demanda pesquisas próximas do cotidiano das instituições, capazes de subsidiar o planejamento e as decisões públicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre os estudos sobre Roraima e a perspectiva freireana permite compreender a inclusão escolar como uma responsabilidade que alcança o currículo, as relações pedagógicas e as condições de oferta. Uma criança não participa apenas porque recebeu autorização para estar na instituição. Sua participação depende de encontrar interlocutores, materiais, apoios e experiências em que seus modos de agir sejam reconhecidos. Na educação infantil, essa compreensão envolve o cuidado e a brincadeira, pois é também por meio deles que bebês e crianças constroem vínculos, exploram o ambiente e expressam preferências e necessidades.

Os textos territoriais examinados oferecem contribuições distintas. A dissertação sobre o Baixo Rio Branco situa currículo e conhecimentos comunitários; o estudo da fronteira evidencia desafios linguísticos; a revisão sobre educação escolar indígena destaca disputas de reconhecimento; e a análise da educação especial do campo chama atenção para a distribuição dos apoios. A discussão da vulnerabilidade social ajuda a evitar explicações individualizantes, enquanto o trabalho sobre o Ideb recomenda cuidado na interpretação de indicadores. A aproximação dessas contribuições produz perguntas para a educação infantil, sem transformar evidências de outras etapas em resultados que elas não fornecem.

A perspectiva freireana, em diálogo com estudos da infância e com as diretrizes curriculares, reforça a necessidade de práticas pedagógicas baseadas no respeito aos sujeitos, na escuta e na reflexão crítica sobre as condições de ensino. Na educação infantil, esses princípios se concretizam nas relações de cuidado, nas brincadeiras, nas múltiplas linguagens e no planejamento de experiências em que cada criança possa participar e ampliar seus conhecimentos.

Como implicações pedagógicas, a análise recomenda observar as formas de comunicação, rever exigências uniformes e ampliar a participação nas experiências de cuidado e brincadeira. Como implicações de gestão, aponta a necessidade de articular formação, estabilidade das equipes, acessibilidade e planejamento territorial da oferta. Essas dimensões se sustentam mutuamente: uma prática acolhedora encontra limites quando faltam recursos, enquanto a presença de recursos não garante relações

respeitosas. A justiça curricular exige examinar ambas e construir respostas acompanhadas no cotidiano, com participação das famílias e das comunidades.

O desafio para os territórios de Roraima é assegurar que a diversidade das infâncias tenha consequências nas decisões públicas e pedagógicas. Reconhecer o que as crianças vivem precisa modificar o planejamento, sem limitar o que podem conhecer. Escutar suas expressões precisa alterar a organização das experiências, sem retirar dos adultos a responsabilidade de educar e proteger. É nessa relação entre reconhecimento, ampliação cultural e condições concretas de participação que a inclusão escolar pode se transformar em justiça curricular desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 25 jun. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena/rceb005_12.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-emtempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

COSTA, Leonardo Corrêa *et al.* Educação e vulnerabilidade social: impactos no desempenho escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-12, abr. 2026. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v12i4.25706.

FERREIRA, Nayane; SILVA, Maurício. SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (org.). Paulo Freire e a Educação das Crianças. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. **Eccos — Revista Científica**, São Paulo, n. 56, e18799, jan./mar. 2021. Resenha. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18799. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-92782021000100600&script=sci_arttext. Acesso em: 26 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745. Acesso em: 26 out. 2026.

PEREIRA, Abraão Jacinto. **Desafios e lutas para construção de um currículo para os povos ribeirinhos**: uma análise crítica da realidade da educação no Baixo Rio Branco. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

PEREIRA, Abraão Jacinto. **Educação no contexto multilíngue de fronteira**: desafios e perspectivas. [S. l.: s. n.], [2025?]. Disponível em: https://static.even3.com/anais/1068648.pdf. Acesso em: 30 out. 2026.

PEREIRA, Abraão Jacinto *et al.* Educação escolar indígena e interculturalidade: desafios para a valorização dos saberes tradicionais. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 35, jul. 2026a. DOI: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784397916.

PEREIRA, Abraão Jacinto *et al.* Entre o avanço e a descontinuidade: uma análise do Ideb 2025 nos 15 municípios de Roraima. **Brazilian Journal of Business**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 1-14, 2026b. DOI: https://doi.org/10.34140/bjbv8n3-091.

PEREIRA, Abraão Jacinto *et al.* Entre a dispersão territorial e a inclusão escolar: desigualdades na educação especial do campo nos municípios de Roraima (2024). **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 35, jul. 2026c. DOI: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784874607.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Paulo Freire e a docência na educação infantil**. Belo Horizonte: Caravana, 2022. ISBN 978-65-5061-311-2. Disponível em: https://gepcei.com/wp-content/uploads/2023/03/Paulo-Freire-e-a-docencia-na-educacao-infantil.-livro-pdf-1-1.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

CAPÍTULO 2

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

PEDAGOGICAL MEDIATION IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT: CONTRIBUTIONS OF THE CULTURAL-HISTORICAL APPROACH TO STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

DOI: 10.29327/5989347.1-2

Daiane de Lourdes Alves Velho
João Figueiredo Góes
Maria Aparecida Taveira Bispo
Lucélia da Costa Braga Augustini

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da mediação pedagógica, fundamentada na abordagem histórico-cultural, para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência intelectual. Trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico e documental, desenvolvido mediante análise temática de produções sobre desenvolvimento humano, educação inclusiva e trabalho colaborativo, com destaque para a investigação de Melo (2016). A discussão articula quatro eixos: mediação e aprendizagem; funções do AEE e acesso ao currículo; corresponsabilidade entre profissionais; e planejamento e avaliação das intervenções. A análise indica que recursos pedagógicos isolados não asseguram a participação escolar, sendo necessário relacioná-los a objetivos curriculares, acompanhamento da aprendizagem e cooperação entre os profissionais. Evidencia-se, ainda, que a colaboração depende de condições institucionais, como tempo de planejamento, formação continuada e apoio da gestão. Conclui-se que a mediação histórico-cultural oferece fundamentos para superar práticas centradas no déficit e orientar ações pedagógicas articuladas à escolarização comum, respeitadas as atribuições específicas do AEE.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Mediação pedagógica. Deficiência intelectual. Educação inclusiva. Abordagem histórico-cultural.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of pedagogical mediation grounded in the cultural-historical approach to the organization of Specialized Educational Support for students with intellectual disabilities. This qualitative bibliographic and documentary study uses thematic analysis of works on human development, inclusive education, and collaborative teaching, particularly Melo (2016). Four analytical dimensions are addressed: mediation and learning; the role of specialized support and curriculum access; shared professional responsibility; and intervention planning and assessment.

The analysis suggests that teaching resources alone do not ensure school participation; they must be connected to curricular goals, learning assessment, and professional cooperation. Collaboration also requires institutional conditions, including joint planning time, continuing professional development, and school leadership support. The article concludes that cultural-historical mediation provides a framework for moving beyond deficit-centered practices and connecting specialized support to mainstream schooling while preserving its specific responsibilities.

Keywords: Specialized educational support. Pedagogical mediation. Intellectual disability. Inclusive education. Cultural-historical approach.

1 INTRODUÇÃO

A presença de alunos com deficiência intelectual na escola comum amplia a responsabilidade dos sistemas de ensino em relação às condições efetivas de participação e aprendizagem. A matrícula, embora indispensável, não assegura por si só a apropriação dos conhecimentos escolares. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa ser compreendido em articulação com a proposta pedagógica da escola, e não como uma instância isolada à qual se transfere a tarefa de ensinar o estudante com deficiência.

Melo (2016) problematiza justamente a distância entre a previsão normativa do AEE e as condições concretas de sua realização. Em sua investigação, a autora examina o atendimento a um estudante com deficiência intelectual e defende a mediação histórico-cultural como eixo para organizar práticas intencionais e colaborativas. A contribuição da pesquisa não se limita a apresentar recursos didáticos; ela interroga as concepções de desenvolvimento que sustentam as decisões dos profissionais e as relações entre atendimento especializado, currículo e escola.

A partir dessa discussão, o presente artigo pergunta: de que modo a mediação pedagógica, compreendida à luz da abordagem histórico-cultural, pode contribuir para a organização do AEE e para o acesso de estudantes com deficiência intelectual ao conhecimento escolar? Seu objetivo é analisar fundamentos e implicações pedagógicas da mediação no AEE, destacando o planejamento compartilhado, a avaliação dos processos de aprendizagem e os limites de práticas centradas exclusivamente no diagnóstico.

A compreensão da escolarização de estudantes com deficiência intelectual exige considerar a história das oportunidades educativas que lhes foram oferecidas. Durante muito tempo, a identificação de limitações individuais serviu para justificar percursos escolares restritos, frequentemente distantes dos conhecimentos trabalhados com os demais estudantes. A perspectiva inclusiva questiona essa tradição ao reconhecer que as condições de ensino, as expectativas docentes e as relações estabelecidas no cotidiano escolar interferem nas possibilidades de

desenvolvimento. Assim, a análise da aprendizagem não pode ser dissociada das experiências culturais e educativas às quais cada estudante tem acesso.

Essa mudança de perspectiva traz consequências para o modo de interpretar o desempenho escolar. Diante de uma atividade não realizada, é necessário examinar a clareza das orientações, a familiaridade com os instrumentos utilizados, as oportunidades anteriores de aprendizagem e a pertinência dos apoios oferecidos. O diagnóstico pode informar necessidades específicas, mas não determina antecipadamente o percurso educacional. Na tradição histórico-cultural, Vigotski (1997) oferece elementos para problematizar explicações que reduzem o desenvolvimento da pessoa com deficiência às características de sua condição, valorizando as possibilidades abertas pela educação e pela vida social.

Na escola, o acesso ao conhecimento envolve mais do que a exposição aos conteúdos. A apropriação de conceitos requer situações nas quais os estudantes possam relacionar experiências, formular perguntas, confrontar interpretações e utilizar a linguagem para organizar o pensamento. A contribuição de Vigotski (2000) ajuda a compreender que os significados são elaborados em práticas sociais e que a intervenção docente participa desse processo. Por isso, o trabalho pedagógico precisa criar condições para que o estudante com deficiência intelectual se envolva em atividades intelectualmente significativas, em vez de permanecer limitado à repetição de procedimentos mecânicos.

A relação entre linguagem e aprendizagem merece atenção particular. Gestos, fala, registros escritos, imagens e outros sistemas de representação podem compor situações de comunicação e construção de conhecimentos. As formas de expressão utilizadas pelo estudante devem ser observadas em sua relação com a atividade proposta, evitando que a dificuldade em um único modo de resposta seja confundida com ausência de compreensão. Luria (1992) contribui para esse debate ao situar os processos psicológicos em sua constituição social e cultural. Essa compreensão amplia os critérios para observar a participação nas experiências escolares.

Outro aspecto diz respeito às expectativas construídas em torno da deficiência intelectual. Quando a escola prevê apenas tarefas elementares, pode restringir o contato do estudante com problemas, textos e conceitos que mobilizam novas aprendizagens. Isso não significa ignorar a necessidade de adequar recursos e formas de acompanhamento. Significa reconhecer que a pertinência de um apoio deve ser julgada pela possibilidade de ampliar a atividade do estudante, e não somente pela facilidade de concluir uma tarefa. Sforni (2004), ao discutir a aprendizagem conceitual e a organização do ensino, oferece subsídios para pensar a intencionalidade das propostas pedagógicas.

As relações entre estudantes também integram esse cenário. Atividades coletivas podem favorecer a circulação de diferentes estratégias, a explicitação de ideias e a construção de sentidos compartilhados. Entretanto, a simples formação de grupos não garante que todos tenham oportunidades reais de contribuir. Cabe ao professor organizar interações em que a participação não se limite à observação dos colegas ou ao cumprimento de funções secundárias. A mediação envolve, portanto, decisões sobre perguntas, materiais, tempo de realização e modos de comunicação, considerando o conteúdo em estudo e as necessidades identificadas na turma.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a organização do AEE precisa ser situada no compromisso com a escolarização em classes comuns. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 apresentam diretrizes relevantes para compreender a natureza complementar ou suplementar desse atendimento. Esses documentos são examinados aqui como referências do marco normativo relacionado ao objeto de estudo. A análise pedagógica não se esgota, contudo, na existência de normas: interessa compreender como suas orientações se traduzem em decisões efetivas sobre acessibilidade e participação.

A distinção entre atendimento especializado e ensino curricular tem implicações práticas. Ao professor da classe comum cabe desenvolver o trabalho com os conhecimentos previstos para a turma; ao profissional do AEE compete identificar necessidades de acessibilidade e organizar recursos e estratégias específicas que contribuam para a participação do estudante. As duas atuações não são intercambiáveis, mas precisam dialogar. Quando cada profissional planeja isoladamente, os apoios podem perder relação com as atividades escolares; quando existe articulação, torna-se possível avaliar sua utilidade em situações concretas.

Esse diálogo pressupõe compreender o planejamento como um processo de investigação pedagógica. Antes de escolher um recurso, a equipe precisa conhecer as demandas da atividade, observar as respostas do estudante e definir quais barreiras devem ser enfrentadas. A escolha pode envolver alterações na apresentação de informações, instrumentos de comunicação, organização do tempo ou formas de registro. Nenhuma dessas possibilidades é universal. A pertinência depende das características da situação de ensino e de acompanhamento que permita verificar se a intervenção efetivamente favoreceu maior participação.

A produção de registros pedagógicos constitui uma dimensão frequentemente pouco valorizada desse trabalho. Anotações sobre estratégias utilizadas, perguntas formuladas, tipos de ajuda e mudanças na participação permitem acompanhar percursos que não aparecem em avaliações centradas apenas no resultado final. Esses registros também favorecem o diálogo entre profissionais, desde que sejam

objetivos, respeitem a privacidade do estudante e orientem decisões posteriores. Em vez de reunir descrições fixas de dificuldades, a documentação pode tornar visíveis as condições em que determinadas aprendizagens começaram a se desenvolver.

A dimensão institucional da inclusão não deve ser tratada como questão secundária. Mesmo quando os docentes reconhecem a importância do trabalho conjunto, a ausência de horários compatíveis, materiais acessíveis e oportunidades de formação pode limitar sua realização. Capellini e Zerbato (2019) discutem o ensino colaborativo como uma organização de responsabilidades compartilhadas, perspectiva que contribui para examinar as relações entre educação comum e Educação Especial. A cooperação requer condições de trabalho e critérios de acompanhamento, não apenas disposição pessoal dos envolvidos.

Além disso, a participação do estudante precisa ser considerada na definição dos apoios. Escutar suas percepções sobre as atividades, reconhecer preferências de comunicação e observar situações em que demonstra maior iniciativa são procedimentos que podem qualificar o planejamento. Essa escuta não transfere ao estudante a responsabilidade pelas decisões curriculares, mas impede que as escolhas sejam feitas exclusivamente a partir de interpretações externas. A educação inclusiva exige atenção às experiências concretas daqueles a quem se destinam as intervenções.

Por fim, abordar a mediação histórico-cultural no AEE significa examinar uma relação complexa entre concepções de desenvolvimento, organização didática e responsabilidade institucional. A análise aqui proposta não pretende apresentar um modelo pronto para diferentes escolas nem atribuir a uma estratégia isolada a solução das dificuldades de escolarização. Busca, antes, construir critérios para compreender por que determinadas intervenções podem favorecer o acesso ao conhecimento e em que condições precisam ser revistas. Esse recorte permite situar o atendimento especializado como parte de um projeto educacional comprometido com a aprendizagem e com a participação de todos.

A relevância do debate reside na necessidade de superar interpretações que tomam a deficiência como explicação suficiente para as dificuldades de escolarização. A reflexão sobre as práticas e sobre as condições de ensino desloca o olhar para as possibilidades de aprendizagem produzidas nas relações sociais, sem desconsiderar as necessidades específicas de apoio.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo constitui uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, com abordagem analítico-interpretativa. O percurso de análise tomou

como referência central a tese de Melo (2016), intitulada Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico cultural. Foram examinadas as discussões sobre desenvolvimento, mediação pedagógica, planejamento do AEE e participação de profissionais da escola. A investigação não produziu dados empíricos próprios.

O diálogo teórico foi ampliado com produções sobre mediação e aprendizagem (Vigotski, 1997, 1998, 2000; Leontiev, 2004; Luria, 1992; Sforni, 2004), pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022; Morais, 2024). Também foram considerados documentos normativos relativos à Educação Especial e à inclusão escolar (Brasil, 2008, 2009, 2015). As referências utilizadas delimitam o campo da discussão; suas conclusões não são apresentadas como resultados de observação realizada neste artigo.

A leitura foi orientada por quatro eixos temáticos: (a) mediação e desenvolvimento; (b) atribuições do AEE e acesso ao currículo; (c) colaboração profissional e condições institucionais; e (d) planejamento e avaliação pedagógica. A interpretação buscou identificar aproximações, tensões e implicações educacionais entre as produções. Os episódios descritos na tese de Melo (2016) são tratados exclusivamente como achados da investigação original. Por se tratar de estudo teórico, as conclusões apresentadas não permitem estabelecer efeitos causais ou generalizações estatísticas.

3 MEDIAÇÃO, LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas por características biológicas individuais. As relações sociais, os instrumentos culturais e a linguagem participam da constituição das funções psicológicas superiores. Vigotski (1998, 2000) atribui papel central às interações mediadas na formação de processos de pensamento e na apropriação de significados culturalmente elaborados. Para o ensino, essa compreensão implica considerar não somente o que o estudante já realiza de modo independente, mas também o que pode desenvolver com apoio e participação em atividades orientadas.

A mediação, portanto, não equivale a oferecer ajuda ocasional nem a facilitar indiscriminadamente as tarefas. Trata-se da organização intencional de relações de ensino nas quais conteúdos, signos, recursos e intervenções docentes possibilitam novas formas de participação intelectual. O professor precisa observar como o estudante interpreta as propostas, quais estratégias utiliza e quais apoios favorecem a construção de conhecimentos. A intervenção pedagógica ganha sentido quando articulada a objetivos de aprendizagem, e não apenas à execução de exercícios.

Leontiev (2004) contribui para essa reflexão ao situar a apropriação da cultura nas atividades humanas e nas condições sociais em que elas se realizam. Luria (1992), por sua vez, discute a origem social e a organização mediada dos processos psicológicos superiores. Essas contribuições permitem reconhecer que a aprendizagem escolar se relaciona com a história de participação do estudante em práticas culturais e com as oportunidades concretas de acesso aos conhecimentos sistematizados.

Ao abordar a deficiência intelectual, Melo (2016) aproxima esses fundamentos da necessidade de identificar as barreiras construídas no próprio cotidiano escolar. Sua análise questiona a naturalização do fracasso e a tendência de tomar dificuldades de leitura e escrita como impedimento definitivo para a participação nas demais atividades curriculares. Esse deslocamento é relevante porque a avaliação do estudante não deve encerrar-se em uma descrição do que ainda não consegue fazer; precisa orientar escolhas didáticas capazes de ampliar sua atividade e sua autonomia.

O conceito de mediação também impede que se atribua valor pedagógico automático a qualquer recurso. Jogos, imagens, textos, materiais concretos e tecnologias podem ser pertinentes, mas sua contribuição depende dos objetivos, da intervenção docente e da possibilidade de relacionar a atividade ao conhecimento escolar. Como argumenta Sforni (2004), a organização do ensino e a aprendizagem conceitual exigem atenção aos processos de apropriação consciente de novos conhecimentos.

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ACESSO AO CURRÍCULO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 constituem marcos normativos relevantes para a compreensão do AEE no período examinado pela tese. Nessa concepção, o atendimento especializado organiza recursos e estratégias de acessibilidade e não substitui a escolarização na classe comum. Sua função deve ser analisada em relação à participação do estudante nas atividades da escola e à eliminação de barreiras à aprendizagem.

Melo (2016) adverte que reduzir o AEE à sala de recursos multifuncionais pode enfraquecer sua finalidade inclusiva. O espaço físico é importante para determinadas atividades, mas não define, por si, a qualidade do atendimento. Quando as ações especializadas são planejadas sem diálogo com o currículo, corre-se o risco de produzir uma rotina paralela, com objetivos pouco relacionados às experiências vividas pelo estudante na turma.

Essa tensão não se resolve simplesmente pela reprodução, no AEE, das tarefas da sala comum. A articulação pressupõe funções complementares: enquanto o ensino regular responde pela escolarização e pelo trabalho com os conhecimentos curriculares, o atendimento especializado identifica barreiras, organiza apoios e contribui para ampliar as condições de participação. O ponto de encontro entre essas responsabilidades está no planejamento e na avaliação compartilhados.

No caso estudado por Melo (2016), a preocupação dos profissionais com a leitura e a escrita do estudante desencadeou reflexões sobre a mediação e a organização de uma proposta de atendimento. A autora descreve a construção de um plano de AEE e insiste na participação de diferentes profissionais da escola. Essa experiência não autoriza generalizações automáticas para todas as instituições, mas ilustra a importância de tomar dificuldades concretas como ponto de partida para decisões coletivas e pedagogicamente fundamentadas.

O acesso ao currículo, nessa perspectiva, não deve ser confundido com a exigência de desempenho idêntico entre estudantes. É necessário preservar a relevância dos conhecimentos trabalhados e, ao mesmo tempo, diversificar os meios de participação, expressão e acompanhamento das aprendizagens. A escolha de recursos deve decorrer da análise das barreiras existentes, evitando tanto a exclusão de atividades significativas quanto a oferta repetitiva de tarefas descontextualizadas.

5 TRABALHO COLABORATIVO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A mediação pedagógica não se sustenta apenas na atuação individual do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escolarização de estudantes com deficiência intelectual envolve decisões sobre objetivos curriculares, recursos de acessibilidade, formas de participação e acompanhamento das aprendizagens. Essas decisões atravessam diferentes espaços da escola e exigem diálogo entre professores da classe comum, profissionais da Educação Especial, coordenação pedagógica e gestão. Melo (2016) evidencia essa necessidade ao analisar a construção de uma proposta de atendimento apoiada na mediação histórico-cultural e na participação de profissionais com responsabilidades distintas.

A perspectiva colaborativa questiona a ideia de que o estudante com deficiência seja responsabilidade exclusiva do professor especializado. Quando isso ocorre, a classe comum pode manter sua organização sem considerar as barreiras encontradas pelo aluno, enquanto o AEE passa a concentrar expectativas que não consegue atender isoladamente. Melo (2016) problematiza essa fragmentação e defende que a mediação seja pensada no conjunto das relações escolares, sem se restringir à sala de recursos multifuncionais. O atendimento especializado mantém suas atribuições

próprias, mas sua contribuição depende da articulação com as experiências curriculares vividas na turma.

Ibiapina (2008) compreende a pesquisa colaborativa como um processo em que investigação, formação e produção de conhecimentos se relacionam. Essa orientação ajuda a interpretar os círculos reflexivos empregados por Melo (2016): mais do que encontros para transmitir orientações, constituíram oportunidades de examinar situações concretas e questionar concepções de ensino. A reflexão coletiva ganha consistência quando os participantes podem expor dúvidas, discutir evidências e construir encaminhamentos que retornem à prática pedagógica.

É importante distinguir colaboração profissional de simples distribuição de tarefas. Capellini e Zerbato (2019) apresentam o ensino colaborativo como uma organização em que professores da educação comum e da Educação Especial compartilham planejamento, ensino e avaliação. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) também situam essa parceria como apoio à inclusão escolar. Isso não significa que todas as escolas disponham de dois docentes atuando simultaneamente em cada aula. Significa, antes, reconhecer a corresponsabilidade pedagógica e buscar formas concretas de cooperação compatíveis com a organização institucional.

O planejamento conjunto constitui um dos pontos mais sensíveis dessa relação. Não basta comunicar ao professor do AEE quais conteúdos serão trabalhados ou encaminhar atividades prontas para adaptação. É necessário discutir o que a turma deverá aprender, quais obstáculos podem surgir e como diferentes formas de apresentação, participação e expressão podem favorecer o acesso ao conhecimento. Morais (2024) chama atenção para o risco de práticas paralelas quando a ausência de planejamento compartilhado separa o trabalho destinado à turma daquele oferecido ao estudante público da Educação Especial.

Em uma proposta de leitura, por exemplo, os professores podem manter um objetivo curricular comum e, ao mesmo tempo, prever diferentes apoios para a compreensão do texto: leitura mediada, antecipação de vocabulário, imagens relacionadas ao tema e oportunidades de resposta oral ou escrita. O ponto central não é oferecer ao estudante uma tarefa sem relação com a atividade coletiva, mas criar condições para que participe da produção de sentidos. Esse exemplo constitui uma possibilidade pedagógica decorrente da discussão teórica, e não um resultado empírico novo atribuído às pesquisas consultadas.

A articulação também depende de uma compreensão adequada das funções do AEE. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, consideradas em seu contexto normativo, orientam a oferta de atendimento especializado complementar ou suplementar à escolarização. A articulação com a classe comum não transforma o

AEE em reforço escolar nem autoriza que a responsabilidade pelo ensino curricular seja transferida ao profissional especializado. Trata-se de identificar barreiras e organizar apoios que ampliem as possibilidades de participação do estudante.

A avaliação é outro campo em que a colaboração precisa se concretizar. O registro isolado de acertos e erros oferece informações limitadas sobre o processo de aprendizagem. É importante observar as estratégias utilizadas pelo estudante, os apoios de que necessita, as interações estabelecidas e as mudanças percebidas ao longo das atividades. Capellini e Zerbato (2019) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) relacionam o ensino colaborativo à responsabilidade conjunta pela avaliação. Desse modo, diferentes profissionais podem reunir evidências complementares e revisar decisões que não estejam produzindo os efeitos pedagógicos esperados.

Essa avaliação compartilhada requer cuidado com interpretações apressadas. Uma dificuldade em determinada tarefa pode decorrer da linguagem utilizada, do ritmo de apresentação, da ausência de recursos acessíveis ou da pouca oportunidade de participação. Não é adequado converter uma resposta insuficiente em conclusão definitiva sobre a capacidade de aprender. A abordagem histórico-cultural mobilizada por Melo (2016) convida a considerar o desenvolvimento nas relações sociais e a investigar quais mediações podem criar novas oportunidades de apropriação do conhecimento.

O trabalho colaborativo também tem uma dimensão formativa. Damiani (2008) discute a contribuição da colaboração entre professores para a construção coletiva de conhecimentos profissionais. Na escola, a análise de situações reais pode aproximar saberes sobre currículo, desenvolvimento, acessibilidade e organização didática. Entretanto, a formação continuada não deve ser reduzida à apresentação ocasional de técnicas. Ela precisa oferecer tempo para estudo, experimentação responsável, registro de resultados e revisão das práticas à luz dos desafios identificados pela equipe.

Nessa direção, a consultoria colaborativa representa outra possibilidade de apoio. Propostas de consultoria colaborativa podem valorizar a análise conjunta dos problemas escolares, em vez de atribuir ao especialista a função de prescrever soluções prontas. O conhecimento especializado continua relevante, mas é colocado em diálogo com a experiência do professor da turma e com as condições concretas da escola. Essa relação permite construir estratégias mais contextualizadas e favorece a continuidade das ações.

A escuta do estudante também deve integrar o planejamento. Observar suas formas de comunicação, perguntar quais recursos favorecem a compreensão e reconhecer suas iniciativas pode ampliar a qualidade das decisões pedagógicas. Acolhimento e cuidado, nesse contexto, não se confundem com superproteção. Essas

dimensões precisam estar vinculadas à participação e à aprendizagem, evitando que o apoio se transforme em tutela ou em redução antecipada das expectativas educacionais.

O diálogo com a família pode contribuir para compreender interesses, experiências e formas de participação do estudante em outros contextos. Contudo, essa aproximação não substitui a responsabilidade da escola pela organização do ensino. Informações familiares podem subsidiar decisões, desde que sejam consideradas com respeito, pertinência pedagógica e atenção à privacidade. A parceria se fortalece quando a comunicação inclui avanços, objetivos e estratégias, em vez de ocorrer apenas para relatar dificuldades.

A gestão escolar exerce papel decisivo na sustentação dessas práticas. Organizar horários comuns de planejamento, prever momentos de estudo, garantir registros acessíveis aos profissionais envolvidos e acompanhar a execução das decisões são medidas que dão continuidade ao trabalho. Morais (2024) destaca a relevância da formação colaborativa no contexto escolar, que demanda integração à cultura institucional. Sem apoio organizacional, iniciativas promissoras podem permanecer dependentes do esforço individual e se interromper diante de mudanças de equipe.

É preciso reconhecer, portanto, limites materiais e institucionais. Sobrecarga de trabalho, rotatividade de profissionais, falta de recursos e dificuldades para conciliar horários podem restringir a colaboração. Identificar essas condições não significa dispensar os docentes de suas responsabilidades, mas compreender que a inclusão demanda compromissos da gestão e das políticas educacionais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reforça a obrigação de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em um sistema educacional inclusivo.

Por fim, a responsabilidade institucional se expressa na capacidade de transformar princípios em procedimentos acompanháveis. A equipe precisa definir objetivos, registrar apoios, avaliar a participação do estudante e rever as estratégias quando necessário. A contribuição de Melo (2016) permanece relevante por demonstrar que a mediação no AEE deve ser concebida como prática intencional e construída com a escola. Em diálogo com os estudos sobre ensino colaborativo, essa perspectiva indica que a inclusão não se esgota na presença física do estudante nem na disponibilidade de materiais: exige organização coletiva para que o conhecimento escolar se torne efetivamente acessível.

6 PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Uma proposta de AEE orientada pela mediação histórico-cultural começa pelo conhecimento do estudante em situações reais de aprendizagem. A observação precisa registrar não apenas acertos e erros, mas os modos de participação, a compreensão de orientações, o uso da linguagem, as interações com colegas e as estratégias mobilizadas diante de problemas. O levantamento dessas informações deve dialogar com os objetivos curriculares e com as experiências já construídas na escola.

A partir dessa análise, é possível definir objetivos específicos, apoios, recursos e formas de acompanhamento. Em atividades de leitura e escrita, por exemplo, a mediação pode incluir situações comunicativas socialmente significativas, leitura compartilhada, produção de textos com diferentes formas de apoio e oportunidades de revisão. O valor dessas estratégias não reside na mera variedade de materiais, mas na relação entre a intervenção, o conhecimento visado e a participação ativa do estudante.

A tese de Melo (2016) apresenta situações ligadas à leitura, à produção textual e à articulação com atividades escolares, além de discutir a elaboração de um plano de AEE. O aspecto mais significativo para esta análise é o esforço de construir intervenções contextualizadas e debatidas coletivamente. Não se trata de reproduzir um modelo único, mas de compreender os critérios que sustentam escolhas pedagógicas em cada realidade.

A avaliação, nesse processo, assume caráter formativo. É preciso verificar se os apoios ampliam a participação, se as tarefas oferecem desafios pertinentes e se o estudante passa a utilizar conhecimentos em situações progressivamente mais complexas. Quando a estratégia não produz os efeitos esperados, cabe revisar a organização do ensino, e não concluir de imediato pela impossibilidade de aprendizagem.

A documentação pedagógica também merece atenção. Registros de observação, planos de atendimento e avaliações periódicas podem sustentar a continuidade das ações entre os diferentes profissionais. Entretanto, documentos só têm sentido quando orientam decisões e são revistos diante das respostas do estudante. O planejamento não deve tornar-se uma formalidade desconectada do trabalho cotidiano.

7 DISCUSSÃO

A articulação das referências permite reconhecer uma primeira tensão: embora a perspectiva histórico-cultural considere as relações sociais constitutivas do desenvolvimento, práticas escolares ainda podem interpretar a deficiência intelectual como explicação suficiente para as dificuldades de aprendizagem. Melo (2016) contribui para deslocar essa interpretação ao examinar as condições de mediação oferecidas ao estudante. Assim, identificar necessidades específicas não implica limitar previamente os objetivos educacionais; requer investigar as barreiras presentes na atividade pedagógica e as possibilidades de apoio.

Uma segunda tensão diz respeito à relação entre especialização e responsabilidade compartilhada. O AEE possui atribuições próprias, mas sua atuação perde alcance quando desconectada da sala comum. A colaboração, discutida por Capellini e Zerbato (2019), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) e Morais (2024), não pressupõe a diluição das funções profissionais. Pressupõe decisões articuladas sobre objetivos, recursos e acompanhamento, de modo que o estudante não seja submetido a percursos escolares paralelos e desarticulados.

A terceira tensão envolve a distância entre planejamento declarado e condições concretas de realização. Os estudos discutidos apontam que encontros esporádicos, recursos disponíveis ou adaptações pontuais não bastam para constituir uma prática colaborativa. A reflexão sobre o acolhimento, o cuidado e a colaboração pode ser articulada à aprendizagem, enquanto Ibiapina (2008) permite compreender a reflexão coletiva como processo de formação profissional. Desse confronto emerge a importância de tempos institucionais, critérios compartilhados de avaliação e revisão contínua das estratégias.

Essas interpretações apresentam limites. A presente análise não acompanhou a implementação das propostas em escolas nem mensurou resultados de aprendizagem. Seu alcance consiste em sistematizar fundamentos e identificar condições pedagógicas e institucionais pertinentes ao AEE. Investigações empíricas futuras poderão examinar como diferentes formas de colaboração repercutem na participação dos estudantes e na continuidade das intervenções.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise indica que a mediação pedagógica, compreendida na perspectiva histórico-cultural, pode orientar a organização do Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência intelectual ao relacionar aprendizagem, linguagem, participação e apropriação dos conhecimentos escolares. Sua

contribuição não reside na escolha isolada de materiais, mas na intencionalidade do ensino e na identificação das condições que favorecem ou dificultam o acesso ao currículo.

O diálogo entre Melo (2016) e a literatura sobre ensino colaborativo evidencia que a atuação do AEE precisa manter suas especificidades sem se separar da escolarização comum. Planejamento conjunto, acompanhamento formativo e revisão das barreiras pedagógicas constituem possibilidades de atuação compartilhada. Para que se tornem práticas permanentes, dependem de formação continuada, tempo de trabalho coletivo e apoio institucional.

Conclui-se que a construção de respostas inclusivas exige combinar conhecimento especializado, responsabilidade docente compartilhada e compromisso da gestão escolar. Como o artigo se fundamenta em análise bibliográfica e documental, suas conclusões são interpretativas. Recomenda-se que pesquisas futuras investiguem, em diferentes contextos escolares, como essas articulações se concretizam e de que maneira os estudantes participam da avaliação dos apoios oferecidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MELO, Hilce Aguiar. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem

histórico cultural. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MORAIS, Sheila Tatiane Tavares de Souza. **Trabalho e ensino colaborativo para a promoção da educação inclusiva**: formação colaborativa na escola. 2024. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Machado Libros, 1997.

CAPÍTULO 3

POESIA SOCIAL E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 9º ANO

DOI: 10.29327/5989347.1-3

Andrea Sousa Borges Guimarães
Manoel Aguiar Neto Filho
Lízia Leão Alves
Rafael Silva dos Santos

RESUMO

O presente resumo expandido analisa o artigo “Da leitura à produção de texto: uma proposta didática com a poesia social e afro-brasileira”, de Cleusa de Fátima Getens e Antonio Aparecido Montovani, que apresenta uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa em turmas do 9º ano por meio da poesia. O trabalho utiliza a Sequência Básica, de Rildo Cosson, como metodologia para organizar atividades de leitura, interpretação e produção escrita. A proposta tem como objetivo utilizar poemas sociais e afro-brasileiros para abordar a escravidão, a democracia racial e a história da população negra no Brasil. O artigo destaca a importância da leitura para a formação do estudante e defende maior espaço para a poesia nas aulas, considerando seu potencial para estimular a imaginação, a criatividade e a reflexão. As atividades envolvem a temática da Consciência Negra, a história de Zumbi dos Palmares, a leitura do cordel “Um herói chamado Zumbi”, de Antonio Heliton de Santana, e a análise de poemas de Conceição Evaristo e Castro Alves. Espera-se que a proposta contribua para o desenvolvimento da leitura, do senso crítico e da valorização da cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: poesia; leitura; literatura afro-brasileira; resistência; reflexão.

1 INTRODUÇÃO

A leitura apresenta papel fundamental no processo de aprendizagem, pois possibilita ao indivíduo vivenciar experiências, adquirir conhecimentos e compreender melhor o mundo e os acontecimentos que fazem parte de sua realidade. No artigo analisado, os autores ressaltam que a escola deve oferecer práticas de leitura, escrita e oralidade que contribuam para a formação de estudantes independentes, críticos e mais humanos. Essa compreensão também se relaciona à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a leitura como uma prática de linguagem essencial à formação do estudante (Brasil, 2018).

Nesse contexto, o artigo destaca a poesia como um gênero literário capaz de despertar a imaginação, a criatividade e a reflexão. Segundo a proposta analisada, apesar de seu potencial formativo, a poesia ainda é pouco explorada nas aulas. Seu

trabalho pode contribuir para que os estudantes desenvolvam novas formas de perceber a realidade e ampliem sua sensibilidade diante de questões sociais.

A literatura afro-brasileira ocupa lugar central nessa discussão. O contato com textos que abordam a história e a cultura da população negra pode contribuir para que os estudantes compreendam aspectos da formação da sociedade brasileira e reflitam sobre as diferenças e o preconceito. A partir dessa perspectiva, Getens e Montovani (2023) apresentam uma proposta didática baseada em poemas que abordam o sofrimento, a resistência e a cultura afro-brasileira.

O problema que orienta a reflexão apresentada no artigo consiste em compreender se a análise de poemas sobre o sofrimento vivido pela população negra desde o período da escravidão pode contribuir para modificar a visão dos estudantes sobre a cultura afro-brasileira. A relevância da proposta está na articulação entre o ensino da Língua Portuguesa e a discussão de questões históricas, sociais e culturais, utilizando a literatura como meio de leitura, produção textual e reflexão.

O embasamento teórico da proposta está relacionado principalmente à concepção de letramento literário de Rildo Cosson, cuja Sequência Básica organiza o trabalho em etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, às orientações da BNCC para as práticas de linguagem e às discussões apresentadas por Getens e Montovani (2023) sobre o uso da poesia social e afro-brasileira no ensino.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral: analisar a proposta didática apresentada no artigo “Da leitura à produção de texto: uma proposta didática com a poesia social e afro-brasileira”, considerando sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa por meio da leitura, interpretação e produção de textos poéticos e para a reflexão sobre a escravidão, a cultura afro-brasileira e a democracia racial.

Objetivos específicos: compreender a importância atribuída à leitura e à poesia no processo de aprendizagem; identificar como a Sequência Básica organiza as atividades propostas; observar de que maneira os poemas sociais e afro-brasileiros são utilizados para discutir a história e a cultura da população negra; e analisar as contribuições esperadas da proposta para o desenvolvimento da leitura, da produção textual e do senso crítico dos estudantes.

3 METODOLOGIA

Para a elaboração deste resumo expandido, foi realizada a leitura e a análise do artigo “Da leitura à produção de texto: uma proposta didática com a poesia social e

afro-brasileira", de Cleusa de Fátima Getens e Antonio Aparecido Montovani. A análise tomou como base o conteúdo apresentado pelos autores e o resumo produzido sobre o texto, buscando organizar suas principais ideias de acordo com a estrutura de um resumo expandido.

O artigo analisado apresenta uma proposição didática voltada para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II e utiliza como orientação metodológica a Sequência Básica, de Rildo Cosson (2012). Conforme descrito pelos autores, a sequência é organizada em etapas que envolvem motivação, introdução, leitura e interpretação, sendo acrescentada a produção escrita em versos. O desenvolvimento da proposta ocorre por meio de módulos e atividades relacionadas à Consciência Negra, à história de Zumbi dos Palmares, à leitura de cordel e à análise de poemas.

Entre as atividades destacadas estão a leitura do poema de cordel "Um herói chamado Zumbi", de Antonio Heliton de Santana, a análise de "Vozes-Mulheres", de Conceição Evaristo, e de "A canção do africano", de Castro Alves. Também são realizadas pesquisas, debates, criação de versos, produção de cartazes e exposição dos trabalhos no espaço escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do artigo mostra que a poesia é apresentada como recurso para desenvolver diferentes práticas de linguagem e, simultaneamente, possibilitar reflexões sobre questões sociais. Os autores destacam que a leitura de poemas pode ampliar a experiência dos estudantes, estimular a imaginação e favorecer uma percepção mais sensível da realidade. Nesse sentido, a proposta procura superar uma utilização restrita da poesia e inseri-la em atividades de leitura, interpretação, pesquisa, discussão e produção textual.

Em relação à literatura afro-brasileira, o trabalho procura contribuir para que os estudantes conheçam aspectos da história e da cultura da população negra e compreendam os processos de sofrimento, resistência e luta relacionados ao período da escravidão. A escolha dos poemas permite abordar diferentes experiências e perspectivas, enquanto as atividades de pesquisa e debate ampliam a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Os resultados apresentados pelos autores são caracterizados como possibilidades esperadas da proposição didática. Espera-se que os estudantes desenvolvam melhor suas habilidades de leitura, ampliem o interesse pela produção poética, compreendam aspectos da história da população negra e desenvolvam o senso crítico. Também se espera que a valorização das diferentes culturas contribua

para reflexões relacionadas ao reconhecimento e ao combate ao racismo (Getens; Montovani, 2023).

A discussão proposta no artigo evidencia, portanto, a articulação entre aprendizagem linguística e reflexão social. O trabalho com poemas permite que o estudante não apenas leia e interprete textos, mas também produza seus próprios versos e manifeste suas compreensões. A metodologia de Cosson organiza esse percurso e possibilita que a leitura literária seja acompanhada por atividades de interpretação e produção, favorecendo uma participação mais ativa dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender que a proposta apresentada por Getens e Montovani utiliza a poesia social e afro-brasileira como recurso para o ensino de Língua Portuguesa e para a abordagem de questões relacionadas à escravidão, à resistência e à cultura negra brasileira. A Sequência Básica, de Rildo Cosson, organiza as atividades em etapas que favorecem a leitura, a interpretação e a produção de textos em versos.

A proposta também evidencia a importância de ampliar o espaço da poesia nas aulas e de utilizar a literatura como possibilidade de reflexão sobre a realidade. O trabalho com os poemas selecionados, aliado a pesquisas, debates e produções dos estudantes, busca favorecer o desenvolvimento da leitura, da escrita e do senso crítico.

Como o artigo apresenta uma proposição didática, seus resultados são indicados pelos autores como possibilidades esperadas, e não como resultados de uma aplicação efetivamente mensurada. Essa constitui uma limitação importante da análise, pois o material não apresenta dados empíricos de uma aplicação da proposta que permitam medir seus efeitos. Como possibilidade de continuidade, a proposta pode ser desenvolvida e adaptada à realidade de diferentes escolas, conforme indicado pelos próprios autores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 set. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GETENS, Cleusa de Fátima; MONTOVANI, Antonio Aparecido. Da leitura à produção de texto: uma proposta didática com a poesia social e afro-brasileira.

Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA, Juara, v. 10, n. 2, p. 50-62, 2023. DOI: https://doi.org/10.30681/relva.v10i2.11572. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/relva/article/view/11572. Acesso em: 22 set. 2026.

SOBRE O ORGANIZADOR

AFONSO HENRIQUE SOUZA DE ASSIS Doutorando em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE), Uruguai. Mestre em Emerging Technologies in Education pela MUST University (Flórida, EUA). Graduado em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Ciências Contábeis, tecnólogo em Marketing e licenciado em Formação de Docentes para a Educação Básica, com habilitação em Matemática. Especialista em Logística e em Engenharia Econômica. Editor-chefe da Editora Manual e professor de Comércio e Marketing na rede estadual de ensino do Espírito Santo (SEDU-ES). E-mail: afonso@editoramanual.com.br.

SOBRE OS AUTORES

ABRAÃO JACINTO PEREIRA [Minicurrículo a inserir.]

ALANY DIAS RICAS [Minicurrículo a inserir.]

ANA PATRÍCIA DE MENEZES LIMA [Minicurrículo a inserir.]

ANA PAULA DE MENEZES LIMA FRAZÃO [Minicurrículo a inserir.]

ANDREA SOUSA BORGES GUIMARÃES Estudante de pós-graduação em Saberes Docentes: Linguagem, Matemática e Diversidade no Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues (ISEAR), em Rio Verde, Goiás.

ANTONIO CEREZO FERNANDES DOS SANTOS [Minicurrículo a inserir.]

DAIANA DA SILVA CARVALHO [Minicurrículo a inserir.]

DAIANE DE LOURDES ALVES VELHO Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: daianevelho89@live.com.

JOÃO FIGUEIREDO GÓES Licenciado em Matemática (licenciatura plena) pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Pós-graduado em Metodologia do Ensino da Matemática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e especialista em Tecnologia na Educação Digital pela AGTU. Mestrando em Educação. E-mail: jfgoes10@gmail.com.

JOSIANE MACEDO MIRANDA [Minicurrículo a inserir.]

LÍZIA LEÃO ALVES Estudante de pós-graduação em Saberes Docentes: Linguagem, Matemática e Diversidade no Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues (ISEAR), em Rio Verde, Goiás.

LUCÉLIA DA COSTA BRAGA AUGUSTINI Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York. E-mail: lucelia.augustini@hotmail.com.

MANOEL AGUIAR NETO FILHO Estudante de pós-graduação em Saberes Docentes: Linguagem, Matemática e Diversidade no Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues (ISEAR), em Rio Verde, Goiás.

MARIA APARECIDA TAVEIRA BISPO Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Especialista em Didática do Ensino Superior, em Educação Especial e Inclusiva e em Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Faculdade UNIFAMA. E-mail: mariabispounemat@gmail.com.

RAFAEL SILVA DOS SANTOS Estudante de pós-graduação em Saberes Docentes: Linguagem, Matemática e Diversidade no Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues (ISEAR), em Rio Verde, Goiás.

Aprender é construir junto, bloco a bloco.

Este quarto volume da coletânea *Desenvolvendo o aprendizado* reúne estudos que olham para a escola a partir de quem aprende. Os textos discutem como o currículo, o planejamento e a mediação do professor podem ampliar a participação de todos os estudantes, da educação infantil ao Atendimento Educacional Especializado.

Os autores tratam da inclusão como compromisso que vai além da matrícula. Analisam as múltiplas infâncias dos territórios de Roraima, a justiça curricular, o diálogo freireano e a abordagem histórico-cultural no trabalho com estudantes com deficiência intelectual, sempre ligando a reflexão teórica às condições concretas do cotidiano escolar.

A obra se dirige a professores, gestores, estudantes de licenciatura e pesquisadores interessados em práticas educativas que reconhecem as diferenças e garantem o direito de aprender.

Organização: Prof. Me. Afonso Henrique Souza de Assis, doutorando em Educação, editor-chefe da Editora Manual e professor da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

ISBN 978-65-831-2144-8
DOI 10.29327/5989347
editoramanual.com.br

ISBN 978-65-831-2144-8

EDITORA MANUAL

CARIACICA/ES · 2026