



Cartas Pedagógicas

Entre Vivências e Perspectivas para a Educação Inclusiva

Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Monteiro
ORGANIZADORAS

encontrografia

Cartas Pedagógicas

Entre Vivências e Perspectivas para a Educação Inclusiva

Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Monteiro
ORGANIZADORAS

encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO
Décio Nascimento Guimarães

CONSULTORIA E AVALIAÇÃO EM AUDIODESCRIÇÃO
Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA
Carolina Gonçalves Caldas

PROJETO DE ACESSIBILIZAÇÃO GRÁFICA
Décio Nascimento Guimarães
Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN
Diagramação: Nadini Mádhava
Design de capa: Nadini Mádhava

REVISÃO AD HOC
Sueli Cardoso de Araújo

REVISÃO
Alexi Ravi Virgínia (Estagiário)
Paula Vigneron (Supervisora)
Sueli Cardoso de Araújo (*ad hoc*)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Juliana Farias Motta CRB7/5880

C322

Cartas Pedagógicas : entre vivências e perspectivas para a educação inclusiva [recurso eletrônico]/Organizadoras Erika Souza Leme, Lisete Jaehn, Mara Monteiro. -- Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2026.

3.390 kb

ISBN: 978-65-5456-203-4

1. Professores - Correspondência. 2. Professores - Formação. I. Jaehn, Lisete. II. Monteiro, Mara. III. Título: entre vivências e perspectivas para a Educação Inclusiva

CDD 370.71

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro
Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Antonio Claudio Lucas da Nóbrega
Reitor da Universidade Federal Fluminense

Fábio Barboza Passos
Vice-Reitor da Universidade Federal Fluminense

Laura Maciel
Chefe de Gabinete

José Walkimar de Mesquita Carneiro
Pró-Reitor de Graduação

Leila Gatti Sobreiro
Pró-Reitora de Extensão

Mônica Maria Guimarães Savedra
Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Reginaldo Scheuermann Costa
Coordenador do Curso de Pedagogia

Fernando de Araújo Penna
Diretor da Faculdade de Educação

Erika Souza Leme
Coordenadora-Geral do Curso de Extensão

Lisete Jaehn e Mara Monteiro
Coordenadoria-Adjunta do Curso de Extensão

Fabiane da Costa Guimarães Souza
Gláucia Gonçalves da Silveira
Janderson Pires dos Santos Vasconcelos
Rebecca Silveira Virmond
Thiago Carlos da Silva

Tradutores/Intérpretes de Libras

Rafaela Garcia Estrela e Vitor Lima Menezes
Equipe Técnica/Administrativa

Ana Cristina Teixeira Prado
Angélica Maria Reis Monteiro
Cláudia Vianna de Melo
Cleiton Batista de Oliveira
Eládio Sebastián-Heredero
Erika Souza Leme
Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Leandra de Souza Vieira
Lisete Jaehn
Maíra Gomes de Souza da Rocha
Mara Lúcia Reis Monteiro
Márcia Marin Vianna
Michele Pereira Silva da Fonseca
Monica dos Santos Toledo
Thayná Marracho Marques
Thatyana Machado Silva
Patrícia Braun

Professoras e Professores-Pesquisadores

Danielle de Moraes Góis Diniz
Danielle Teixeira Silva Braz
Deise Bento de Oliveira Guimarães
Elaine Fernandes dos Santos Bertozzo
Erica Pipas Morgado
Fabiana Ribeiro Araújo de Souza
Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento
Leomar Rodrigues de Avellar Baptista
Luiza Basílio Ricardo
Maria Keile Musquim Poeys
Pâmela Cristina Tavares
Rafaella Neves Leitão
Renata de Oliveira Grosso
Samara Oliveira Silva

Professoras-Tutoras

Adriana Valéria Alves de Lucena
Carla Renata Bastos Alves da Silva
Danyele Braga Candido
Isabel Santiago Franklin de Paula
Jaianna Trindade Marinho
Juliana Pires da Silva
Lívia Cortes Gomes
Mariana Queiroz Gomide Mussi
Mariane de Carvalho Godoi Lopes
Ryan Ferreira Balthazar
Stéphanie Alix Pereira de Freitas

Monitoras e Monitores Voluntários

Sumário

Apresentação	13
Carta Pedagógica de Ana Cristina Teixeira Prado.	19
Carta Pedagógica de Sonia Mara Martins de Andrade	23
Carta Pedagógica de Thereza Cristina da Matta e Andrade.	25
Carta Pedagógica de Susan Vergna	27
Carta Pedagógica de Leonardo Francisco Nascimento	31
Carta Pedagógica de Pâmela Rodrigues Nogueira	33
Carta Pedagógica de Flávia de Nascimento Aguiar	35
Carta Pedagógica de Cinthia Thaynar Queiroz Valagão	37
Carta Pedagógica de Ana Flávia de Oliveira Albuquerque.	39
Carta Pedagógica de Susanna Cerqueira Leite Martire	41
Carta Pedagógica de Letícia Arripia Honorio dos Santos	46
Carta Pedagógica de Camila de Souza Fontes.	49
Carta Pedagógica de Bárbara Braga Wepler	51
Carta Pedagógica de Alan Clair Passos	54
Carta Pedagógica de Guilherme Santos Muniz	57
Carta Pedagógica de Fabíola Marise Miranda da Silva	59

Carta Pedagógica de Elizabeth Sousa do Carmo de Paula.	61
Carta Pedagógica de Ana Paula Ferreira Marinho.	63
Carta Pedagógica de Carlos Henrique dos Santos Almeida	65
Carta Pedagógica de Rita de Cássia Sampaio da Silva	67
Carta Pedagógica de Ana Paula Ferreira de Souza	69
Carta Pedagógica de Bárbara Nielsen Brum Ferreira	72
Carta Pedagógica de Cátia Ferreira Amaro Gomes	74
Carta Pedagógica de Érica da Costa Barros	76
Carta Pedagógica de Patrícia Loiola e Silva Ribeiro.	79
Carta Pedagógica de Taiara Marília Aparecida dos Santos Nunes.	81
Carta Pedagógica de Esther Ramos Pinheiro	85
Carta Pedagógica de Vanderlea de Nazareth Rodrigues Costa Ramos.	87
Carta Pedagógica de Ingrid Lemos Costa	89
Carta Pedagógica de Cristiane Naegele Fernandes Bon.	91
Carta Pedagógica de Danielle de Oliveira Mattos Martins.	93
Carta Pedagógica de Simoni de Oliveira Moraes Coutinho	96
Carta Pedagógica de Patrícia Rodrigues Lima	99
Carta Pedagógica de Neusilene Mendonça da Glória	101
Carta Pedagógica de Maria Magnólia de Oliveira	104
Carta Pedagógica de Maria Lúcia Raymundo Barreto	106
Carta Pedagógica de Maria Helena do Amaral Lopes.	108

Carta Pedagógica de Giselle Baes de Freitas Moreira	110
Carta Pedagógica de Gisele Pimentel da Silva Salgueiro	112
Carta Pedagógica de Alice Piza Reis Elizêu	115
Carta Pedagógica de Aline Silva de Almeida Silveira	117
Carta Pedagógica de Karla Eirim Sabino	119
Carta Pedagógica de Sabrina Gomes Rangel Aguiar	121
Carta Pedagógica de Francine Azevedo de Oliveira Pinheiro .	123
Carta Pedagógica de Viviane Gonçalves de Moura Emanuel .	125
Carta Pedagógica de Eleonora Abad Stefenson.	127
Carta Pedagógica de Érika de Santana Figueiredo	130
Carta Pedagógica de Juliana Borges	133
Carta Pedagógica de Marcelle Scala Caldas.	136
Carta Pedagógica de Adriana Cristina Socorro Ignácio	138
Carta Pedagógica de Arilson Fernandes Pires.	140
Carta Pedagógica de Bárbara Cristina Felismino dos Santos .	143
Carta Pedagógica de Luíze dos Santos Ribeiro Telles	146
Carta Pedagógica de Janice Oliveira Pereira dos Reis	148
Carta Pedagógica de Camilla Oliveira Marinho	151
Carta Pedagógica de Viviane Ferreira da Silva	155
Carta Pedagógica de Milena de Melo Silva	157
Carta Pedagógica de Junia Coutinho Coelho	159
Carta Pedagógica de Harely de Cássia Lopes Caires.	162

Carta Pedagógica de Cátia Correa Lima Pinto	164
Carta Pedagógica de Nádia Marcella Siqueira Pinto	166
Carta Pedagógica de Alanys Gabrielle de Souza Araujo Grugel.	169
Carta Pedagógica de Carla Marina Neto das Neves Lobo . . .	172
Carta Pedagógica de Cláudio Alves de Melo.	175
Carta Pedagógica de Daiane Alves de Brito	177
Carta Pedagógica de Raquel Araújo Costa	180
Carta Pedagógica de Tiago Estevão Siqueira Farias	182
Carta Pedagógica de Rosimar Nogueira de Souza	184
Referências	186

Apresentação

Era uma noite de setembro de 2025 quando os docentes que participavam do curso “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas nas Escolas” se conectaram via internet para assistir à aula da professora Ana Prado.

Os cursistas já estavam de certa forma engajados na temática inclusiva, após o encerramento do primeiro módulo — Fundamentos Históricos, Conceituais, Legais e Sociais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva —, dinamizado com muito afeto, seriedade e profundidade pelos professores doutores Eládio Sebastián-Heredero, Erika Leme e Patrícia Braun.

Dando continuidade ao curso, estava-se iniciando o módulo 2 — A Dignidade Humana, o Desenvolvimento Humano e a Educação Especial, ministrado remotamente pela professora Ana Prado, que trouxe para o debate, além da questão da inclusão, a perspectiva de alguém profundamente conhecedor do assunto, ou seja, de quem fala de dentro.

Ana, em diálogo com Erika Leme, compartilhou conosco suas percepções de cidadã, professora e pesquisadora. Uma mulher que vive a experiência da deficiência visual desde a infância, tendo sido acometida pela cegueira aos 14 anos de idade.

Para falar sobre dignidade humana, Ana propôs, inicialmente, uma tempestade de ideias sobre sentimentos, valores e experiências relacionadas a esse assunto. Palavras como respeito, amor, direitos, acesso, compaixão, empatia, visibilidade, sororidade, acessibilidade, inclusão, oportunidades, equidade, condições de vida foram sendo digitadas pelos cursistas no *chat*. Era só o começo da mobilização que a professora planejava para sua aula.

Mobilizar, segundo o dicionário (Houaiss; Villar; Franco, 2009), possui quatro significados principais:

1. causar a mobilização de (algo ou alguém ou de si próprio); movimentar(-se); mover-se.
2. pôr(-se) em ação (conjunto de pessoas) para uma tarefa, uma campanha etc.
3. conclamar (pessoas) a participarem de uma atividade social, política ou de outra natureza, insuflando-lhes entusiasmo, vontade etc.
4. tornar móvel (uma tropa normalmente sedentária); fazer passar (tropas) do estado de paz para o de guerra.

Poderíamos dizer, que, à exceção do item 4, que diz respeito à área militar, todos os demais significados estiveram presentes nas dinâmicas que Ana planejou. Entretanto, ainda que fora do âmbito militar, não podemos considerar a escola propriamente um ambiente de paz enquanto forem reproduzidas em seu interior atitudes que geram injustiças e, por conseguinte, situações de exclusão social.

Retornando ao contexto do curso e à aula de Ana Prado, havia chegado o momento de explicitar os percursos e de enfatizar a movimentação de si e do outro rumo à construção de realidades educacionais inclusivas. Curiosamente, os termos do dicionário parecem nos apontar uma direção: a primeira definição se refere a alguém, algo ou a si mesmo; já a segunda cita um grupo de pessoas, enquanto a terceira trata de atividade social ou política. Na metodologia do curso, no entanto, apoiados na teoria histórico-cultural, consideramos que é dentro do contexto “atividade social ou política” que são definidos o “eu”, o “algo” e até o sentido de si mesmo.

Vygotsky não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem (Prestes, 2012, p. 36).

O movimentar-se como sinônimo de mobilização parece perfeito para caracterizar a forma pela qual Ana Prado conduziu sua aula. Destacando a necessidade do diálogo e da colaboração para passar da reflexão à ação, ela elegeu Paulo Freire como companheiro nessa jornada, citando que “os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 38) e postulou que, na área da educação inclusiva, a sinceridade do “eu não sei” deve ser conjugada com a ética do “eu quero aprender”.

A mobilização é necessária para derrubar as barreiras que impedem ou dificultam que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades de participação social que as demais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) cita diferentes tipos de barreiras, como as urbanísticas, arquitetônicas, as de comunicação e as atitudinais. O capacitismo é um exemplo claro de barreira atitudinal. Nas palavras de Ana:

Entre todas essas barreiras, a atitudinal é a que mais revela o capacitismo em ação. Quem planeja as edificações, as escolas, as aulas? Somos nós, a sociedade. E quando essas decisões ignoram a diversidade de corpos e experiências, reproduzimos o capacitismo (Prado; Leme, 2025).¹

No cotidiano escolar, é preciso que o/a professor/a esteja atento/a às barreiras e busque caminhos para proporcionar a todos/as, sem exceção, oportunidades de interação com o conhecimento socialmente constituído, desenhando-se, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Nesse

processo, quem ensina, aprende; e vice-versa, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13).

Inspirada em Paulo Freire, e apoiada em seus conceitos, Ana Prado terminou sua aula lendo a belíssima carta que escreveu endereçada aos professores cursistas. Freire gostava muito de escrever cartas, sendo alguns de seus livros coletâneas delas (Freire, 1997, 2021). Vários pontos da carta de Ana nos chamam a atenção, mas destacamos aqui a sensibilidade ao descrever situações de inadequação pedagógica no processo ensino-aprendizagem de duas crianças, que, ficticiamente, denominou João e Maria. Essas situações, infelizmente ainda muito familiares em diferentes cotidianos escolares em nosso país, são descritas como “situações-limites”. Descrever essas cenas na carta tem o objetivo de anunciar o “inédito viável” — conceito freireano que desvela o que ainda não existia e que pode se tornar possível pela ação coletiva e pelo compromisso de não deixar ninguém de fora.

Essa carta, a primeira a ser apresentada nesta coletânea — *Cartas Pedagógicas* —, mais do que expressar vivências e reflexões da autora, convida a todos para compartilhar suas experiências e dar continuidade ao diálogo iniciado na aula sobre as “situações-limites” e os “inéditos viáveis” do cotidiano de cada docente.

E assim foi feito. As cartas ora apresentadas são algumas dentre as muitas contendo respostas de professores/as cursistas à carta de Ana Prado. Assim, convidamos o leitor e a leitora a lê-las, convictos de que cada um/a estará, a seu modo, participando do diálogo supramencionado, acrescentando um pouco de si a essa rede de saberes e afetos em um movimento harmonioso de colaboração, único instrumento capaz de modificar realidades por mais desafiadoras que sejam.

Ressaltamos que a publicação desta coletânea faz parte da celebração da experiência que tivemos no curso de extensão, no qual mais de 350 docentes da rede pública de educação do Rio de Janeiro se inscreveram para participar das atividades de formação continuada, com o objetivo de construir, colaborativamente, ambientes educacionais mais justos e inclusivos.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1996, p. 28).

Desejamos a todos e a todas uma instigante e corajosa leitura!

Erika Souza Leme
Lisete Jaehn
Mara Monteiro

Notas de fim

- 1 PRADO, Ana Cristina Teixeira; LEME, Erika Souza. Diálogo com Ana Prado. In: **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas, 2025. Niterói: Universidade Federal Fluminense, set. 2025. Notas de aula.

CARTAS PEDAGÓGICAS

Carta Pedagógica de Ana Cristina Teixeira Prado

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.1

Prezado(a) professor(a),

Escrevo inspirada pelo pensamento de Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021), pelo compromisso com a educação e pela potência do diálogo. Esta é uma carta pedagógica dirigida ao seu fazer cotidiano. É fio entre o vivido e o pensado, entre o gesto e a palavra. Não se limita a instruções ou relatos; abre-se como convite à reflexão compartilhada, revelando sentidos no dia a dia da sala de aula. Carrega o compromisso de cultivar dignidade humana e cuidado, convidando quem lê a agir de modo colaborativo. É nesse diálogo contínuo que se evidencia a dimensão ética e estética da educação, mostrando que cada gesto em sala de aula traz possibilidades de transformação. Educar é compromisso ético-político e ato poético. A sala de aula, em sua complexidade, nos apresenta diariamente desafios e oportunidades atravessados pela necessidade de atenção e acolhimento.

Manoel de Barros (2015), poeta das miudezas e do olhar para o simples, nos lembra da beleza guardada nos pequenos universos e da poesia que se encontra nos gestos mínimos. Essa sensibilidade pode inspirar práticas pedagógicas mais abertas ao cuidado, observando como cada criança, cada estudante vive e se relaciona com o processo de ensino-aprendi-

zagem. Para ilustrar, compartilho duas situações do cotidiano escolar que mostram como o cuidado (ou a falta dele) transforma a experiência da criança e do estudante: as histórias de João e Maria.

João, estudante do quinto ano, com deficiência intelectual, precisa de linguagem simples, orientações curtas e tempo adicional para realizar as atividades. Em uma tarefa coletiva, diante da frustração de não conseguir acompanhar o ritmo dos colegas, rasgou o caderno de um deles. O gesto, longe de ser apenas indisciplina, expressou sua impotência diante da exclusão, e a reação impaciente do colega aumentou a tensão no grupo. Maria, estudante do sétimo ano, com baixa visão, durante um trabalho coletivo teve sua participação limitada pelos materiais impressos com letras pequenas, fonte serifada e sem alto contraste. Enquanto os colegas avançavam nas discussões, ela se recolhia em silêncio, afastada de uma vivência que deveria incluir todas as vozes. A falta de adaptação gerou impacto em seu engajamento e uma dolorosa sensação de invisibilidade.

Nessas situações, o professor, envolvido com a dinâmica da turma, não pôde intervir imediatamente, e as consequências emocionais e sociais se manifestaram, expondo João e Maria à vulnerabilidade. Esses episódios evidenciam como, ao planejar a aula contemplando as especificidades da turma, o professor pode transformar desafios em oportunidades de engajamento e aprendizagem. Ao contrário, práticas desconsiderando essas singularidades reforçam processos de apagamento e enfraquecem a percepção de pertencimento.

É aqui que se revela a importância da alteridade: reconhecer o outro em sua diferença, respeitar sua individualidade e compreendê-lo como sujeito de direitos, não como extensão de si mesmo. O trabalho docente, nessa perspectiva, se fortalece quando assume o compromisso de valorizar o diverso e de abrir espaço para que cada criança, cada estudante seja vista/o e ouvida/o em sua inteireza.

As histórias de João e Maria ilustram o que Paulo Freire (1987) chamou de “situações-limite”: momentos em que a exclusão e a injustiça parecem bloquear caminhos, mas, quando reconhecidos e enfrentados com cuidado, podem se tornar pontos de partida para a invenção de outras

práticas. É nesse contexto que se manifesta o “inédito viável”, conceito freireano que desvela como o ainda não existente pode se tornar possível pela ação coletiva e pelo compromisso de não deixar ninguém de fora.

Escrevo, portanto, não apenas para narrar, mas para provocar reflexão e diálogo. Que possamos continuar conversando sobre essas “situações-limites” não apenas de João e Maria, mas também de tantos outros que vivem contextos semelhantes. Que cada relato traga novos olhares, diferentes experiências e formas de agir, ajudando-nos a repensar nossos valores e nossa ação educativa.

Que possamos, juntos, ampliar a presença, o cuidado e o reconhecimento de todas as crianças e estudantes, tornando visível o que muitas vezes passa despercebido, como também cultivando o ensino colaborativo. Pequenas ações podem gerar grandes mudanças. Pense sobre como sua prática pode transformar fendas em aprendizagem e como o olhar atento ao cotidiano pode criar novas oportunidades de acessibilidade e inclusão.

A escrita de uma carta pedagógica é gesto de coragem e esperança. É acreditar que palavras entrelaçadas podem transformar o limite em possibilidade. Que a sala de aula se faça sempre uma tapeçaria viva e plural, onde cada criança e estudante seja acolhida, reconhecida e valorizada. Que cada professor, ao compartilhar suas histórias, mantenha vivo esse diálogo e multiplique caminhos de possibilidade.

Que a esperança se confirme como força capaz de nos mover, instigando-nos a refletir e reinventar a prática educativa. Que o cuidado seja fundamento e, no cotidiano, descubramos como o ordinário guarda o germe do extraordinário em dobras de atenção, presença e sensibilidade.

Com carinho, afeto e esperança na continuidade desta conversa,

Ana Prado.

Sobre a autora

Ana Prado é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (PGCTIn-UFF);

mestra em Diversidade e Inclusão (CMPDI-UFF); integrante da Diretoria de Educação Especial Inclusiva da SME/Niterói; integrante do Grupo de Pesquisa em Ética e Estética dos Processos Educacionais Inclusivos da UFF; integrante do Laboratório de Acessibilidade de Imagens da UFF (Labimago-UFF); militante da luta anticapacitista. Autora do livro “Entre linhas e imagens: tornando a literatura infantil acessível às crianças com deficiência visual”.



Descrição da imagem: Fotografia da professora Ana Cristina Teixeira Prado (SME/Niterói). Uma mulher branca de cabelos curtos e ruivos, veste blusa sem mangas na cor laranja-claro com gola alta e saia preta. Está sentada com as pernas cruzadas, olhando para a frente e sorrindo. Segura um microfone com a mão direita e mantém um papel aberto sobre o colo com a esquerda. Ao fundo, há um banner branco referente ao evento. Fim da descrição.

Carta Pedagógica de Sonia Mara Martins de Andrade

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.2

Prezada Ana Prado,

Que carta pedagógica inspiradora! Ela pulsa com a energia transformadora da práxis freireana, tecendo fios de poesia e ética que sustentam e balizam meu fazer na educação. Suas reflexões sobre o “inédito viável”, a “alteridade” (Freire, 1987) e a dimensão do “cuidado” (hooks, 2017) ressoam profundamente no meu trabalho como professora de apoio especializado e me convocam a dialogar sob a luz e inspiração da pedagogia de Mantoan (2003) e bell hooks (2017).

Como você bem coloca, a sala de aula é um espaço complexo, onde se manifestam as “situações-limite” que, ao invés de paralisar, devem ser o motor para a invenção de um novo modo de educar. É aqui que entra a força de Mantoan (2003) e sua luta por uma inclusão radical que não se contenta com a mera integração ou com adaptações paliativas, mas que exige a reestruturação da escola e do currículo.

As histórias que você compartilha são a prova cabal de que a exclusão é um processo ativamente produzido pela escola quando ela se recusa a ser plural. Como professora de apoio especializado, um cargo relativamente novo, é bem comum eu me deparar com dúvidas e desafios paralisantes do ponto de vista pedagógico e humano.

Trabalho com educação de primeira infância e acredito piamente que essa é a fase mais importante da vida dos seres humanos. Diante dessa responsabilidade ética e social, trabalhar com a inclusão me torna aberta às distintas formas de existir.

Mesmo crendo que a inclusão é uma questão de estrutura e intencionalidade, a sensibilidade de perceber e sentir que não necessitamos de laudos e receituários para acolher nos torna mais humanos.

Cuidar e educar são atos de resistência, muitas vezes subjugados e depreciados pela classe a que pertencemos. Longe dos livros e muito distante de uma educação formal, um banho, um colo, um afago, ou perceber que a etiqueta de uma roupa incomoda a pele, são formas diferentes de incluir, formas que não aprendemos nos livros, mas nas práticas diárias e no olhar sensível que pode e deve ser incluído no currículo.

O cuidado, na perspectiva de hooks (2017), não é apenas gentileza; é um compromisso ético-político com a transformação. Ensinar, para ela, é estar presente, é reconhecer a humanidade de cada estudante, valorizando suas vidas e experiências.

bell hooks (2017) nos impele a “olhar profundamente”, a escutar o silêncio de “Maria” e o grito de “João” não como indisciplina ou passividade, mas como comunicação sobre as falhas do nosso sistema.

A necessidade de desconstruir o currículo tradicional, valorizando as diversas formas de aprender, é mais que obrigação, é um ato político do profissional da educação. Não saber o que fazer diante de uma criança com deficiência não é um demérito, mas subjugá-la a um lugar de mero expectador da escola é covardia.

Já estive aos prantos, uma vez, por não saber o que mais fazer para acalmar e acalantar o choro de uma criança em crise, mas essa situação me ensinou tanto! Às vezes, é só ouvir chorar, esperar o desconforto passar e seguir adiante... Um dia de cada vez.

Que a nossa esperança se confirme como força, que nos move a transformar o ordinário da sala de aula em um espaço extraordinário de acolhimento e equidade. Continuemos nesse diálogo, multiplicando os caminhos onde a diferença seja celebrada e a invisibilidade, combatida com veemência.

Com carinho, presença e a certeza de que a luta pela educação inclusiva é um ato poético e revolucionário.

Sonia Mara Martins de Andrade

Carta Pedagógica de Thereza Cristina da Matta e Andrade

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.3

Prezados professores,

Escrevo para compartilhar uma reflexão sobre a importância de nosso papel enquanto professores na garantia dos direitos humanos e, sobretudo, na promoção da inclusão. Garantir os direitos humanos significa reconhecer que todas as pessoas, independentemente de suas condições sociais, culturais, físicas ou intelectuais, têm direito a viver com dignidade, respeito e oportunidades iguais. Essa garantia não se limita apenas a permitir a presença dos indivíduos nos espaços sociais, mas em assegurar sua participação plena e efetiva. Nesse sentido, a escola tem papel central, pois é nela que se formam cidadãos conscientes, críticos e capazes de transformar a sociedade.

Cada ser humano deve ser valorizado em suas singularidades. Precisamos romper barreiras que historicamente afastaram muitos do processo educativo. Recursos de acessibilidade, metodologias diversificadas e um ambiente acolhedor são elementos que garantem a equidade no ensino e fortalecem o direito de aprender. Além disso, a valorização da diversidade cultural, étnica e social promove a convivência respeitosa, combatendo preconceitos e ampliando a compreensão sobre a importância da igualdade.

Nesse contexto, as políticas públicas se tornam instrumentos fundamentais para garantir que o direito à educação, previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988), seja efetivado de forma universal e igualitária. Elas abrangem ações planejadas pelo Estado, em parceria com a sociedade, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade para todos os cidadãos. Nesse sentido, vão além da simples oferta de vagas escolares, pois envolvem também investimentos em infraestrutura, formação de professores, materiais pedagógicos e programas de apoio ao estudante.

Em minha prática docente na educação inclusiva, procuro assumir uma postura flexível e comprometida com um trabalho pedagógico centrado no respeito às particularidades de cada estudante. Quanto ao planejamento, programo aulas acessíveis utilizando recursos e estratégias pedagógicas e, quando se faz necessário, a adaptação curricular. Considero importante um ambiente escolar acolhedor, que promova a convivência respeitosa, o combate a preconceitos e a valorização da diversidade como elemento essencial da vida em sociedade. O reforço positivo também se faz altamente necessário. Valorizar pequenas conquistas fortalece a autoestima e motiva a continuidade da aprendizagem. Penso que, nesse processo, é importante reconhecer que os resultados nem sempre serão totalmente positivos ou visíveis em curto prazo. Algumas estratégias podem não funcionar como o esperado, e certos avanços podem parecer pequenos diante das expectativas. No entanto, a busca pela inclusão deve ser contínua, porque é nesse movimento de tentativa, erro e adaptação que surgem os caminhos mais adequados para cada estudante.

Que possamos, juntos, fortalecer essa missão, cultivando uma educação baseada no respeito, na empatia e na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Thereza Cristina da Matta e Andrade

Carta Pedagógica de Susan Vergna

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.4

Querida Ana Prado,

Recebo sua carta com o coração tocado, reconhecendo em suas palavras as inquietações e os desejos que também me atravessam como professora da educação infantil. Suas narrativas sobre João e Maria me trouxeram à memória o rosto e os gestos de muitas crianças com quem compartilho o cotidiano, especialmente Marcus e Liana, dois estudantes que me desafiaram e me transformaram profundamente.

Marcus é uma criança autista, com três anos, ainda não oralizada, sem professor de apoio. Sua presença em sala era marcada pelo afastamento das atividades coletivas e por comportamentos que nos exigiam constante vigilância e afeto. Mas foi em um momento inesperado, ao ver a imagem de um macaco em meu celular, que Marcus verbalizou pela primeira vez — “cacaco”. A palavra saiu carregada de surpresa e potência. Foi naquele instante que percebi, mais uma vez, o quanto o planejamento sensível, o uso intencional da tecnologia digital — como *tablets*, computadores e celular — e a escuta atenta podem abrir janelas onde antes pareciam existir apenas muros. Marcus não “entrou no nosso mundo”; fomos nós que aprendemos a alcançar o dele.

Liana, por sua vez, é uma menina de cinco anos com Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH), que demonstra dificuldade constante de concentração nas contações de histórias, nas rodas de conversa e nas atividades individuais. Mesmo quando ofereço mediações mais próximas, com atenção direcionada exclusivamente a ela, Liana resiste. Quer fazer tudo sozinha, sem foco ou escuta, como se quisesse apenas se livrar da tarefa. Perambula pela sala, fala alto, se esconde, interrompe o trabalho dos colegas, empurra, bate, grita, e depois chora por não ser acolhida no grupo. Nesses episódios, observo uma dor silenciosa: Liana parece não compreender que seu afastamento social se relaciona com seus comportamentos impulsivos, que ela mesma ainda não consegue controlar. Tento diariamente construir pontes entre o seu mundo e o coletivo, mas me pergunto: “Quantas crianças como Liana vivem entre tentativas frustradas e o desejo legítimo de pertencimento?”.

Suas palavras, Ana, ecoam os ensinamentos de Paulo Freire (1987), quando ele nos convida a enxergar no “inédito viável” a possibilidade de reinvenção pedagógica. Marcus e Liana, assim como João e Maria, mostram-nos o quanto é urgente pensar a escola como um espaço de encontro, mediação e legitimação das diferenças. Aprendi com eles que o que nos humaniza não é a resposta pronta, mas o gesto de escutar e a disposição de refazer o caminho juntos.

As reflexões do professor Cleiton Oliveira (2025)¹ sobre o sujeito como ser biopsicossocial e cultural reforçaram, para mim, a importância de não reduzir as crianças a diagnósticos. É preciso compreender suas funções psíquicas elementares e superiores, como diria Vygotsky (2024), e planejar estratégias que favoreçam o desenvolvimento de todas. A escola é, sim, um espaço importante de socialização — mas não o único. Ela é, sobretudo, um espaço de escolarização, onde o acesso ao conhecimento precisa ser garantido com intencionalidade e justiça. O foco do trabalho pedagógico deve estar na aprendizagem, respeitando os tempos e modos de cada sujeito.

Já a professora Máira Rocha (2025)² nos instiga a pensar na efetivação do direito à escolarização como uma responsabilidade coletiva. Isso im-

plica reconhecer que a sociedade precisa desenvolver condições concretas de aprendizagem para todas as crianças, assegurando que cada uma tenha acesso ao conteúdo curricular em sua totalidade, e não a versões adaptadas ou reduzidas. Em vez de “adaptar”, precisamos acessibilizar. Em vez de padronizar, precisamos diversificar as estratégias, como propõe o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que passou a orientar meu planejamento cotidiano.

Compreender o DUA como um modelo de planejamento que antecipa barreiras e oferece múltiplos meios de representação, engajamento e expressão ampliou meu olhar. Aprendi que usar a tecnologia digital não é luxo, mas necessidade cultural de nosso tempo — uma linguagem que, muitas vezes, serve como ponte entre o desejo e a expressão.

Dessa forma, também passo a compreender a importância da construção coletiva do Plano Educacional Individualizado (PEI) como estratégia ética e pedagógica para assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. O PEI, quando elaborado com escuta, responsabilidade e diálogo por todos os envolvidos, deixa de ser um documento burocrático e passa a ser um instrumento de respeito à dignidade da criança.

A educação inclusiva, como venho aprendendo nesse curso, exige de nós mais do que metodologias adaptadas: ela exige uma escolha política e amorosa de ver o outro como legítimo, mesmo quando ele nos desafia. Significa aceitar o desconforto de não ter todas as respostas, mas sustentar a pergunta com esperança.

Obrigada por sua carta, Ana. Ela me atravessa como um convite — não à perfeição, mas à coerência entre o que sonhamos e o que praticamos.

Com respeito, admiração e afeto,

Susan Vergna

Notas de fim

- 1 OLIVEIRA, Cleiton Barbosa de. Humanizar e socializar: contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de desenvolvimento. *In: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas*, 2025. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 20 set. 2025. Notas de aula.
- 2 ROCHA, Máira Gomes de Souza da. PEI-Painel: uma proposta para pensar nos desafios e possibilidades em uma escolarização em prol do desenvolvimento. *In: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas*, 2025. Niterói: Universidade Federal Fluminense, set. 2025. Notas de aula.

Carta Pedagógica de Leonardo Francisco Nascimento

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.5

Querida Ana,

Agradeço por sua carta repleta de esperança e diálogo. Suas palavras, inspiradas em Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021), reforçam que a sala de aula é um espaço vivo, onde cada gesto tem potência transformadora.

Em meu cotidiano, busco criar essas oportunidades de transformação. Um exemplo é quando ensino noções básicas de Libras para as crianças, mesmo sem dominar a língua. Pesquisamos juntos, aprendemos sinais simples e descobrimos que, mesmo sem termos colegas surdos na escola, é importante conhecer essa forma de comunicação. Sempre digo que, se um dia encontrarmos uma pessoa surda, seja na escola ou em qualquer outro lugar, teremos condições de nos comunicar e acolher. Mais que aprender sinais, é um exercício de respeito à diversidade e de inclusão em nosso dia a dia.

Também realizo rodas de conversa sobre temas do cotidiano, como a inclusão. Cada criança é convidada a participar, a escutar e a ser escutada, compreendendo que a escola é um lugar de pertencimento e de construção coletiva.

Ao refletir sobre sua carta, lembrei-me das ideias de Vygotsky (1997) sobre a compensação. Ele nos ensina que a condição de deficiência não é uma fragilidade, mas sim força, e que a deficiência não define a criança. A verdadeira compensação não deve ocorrer na criança, mas no meio em que ela vive, que precisa se reorganizar para oferecer recursos, apoio e oportunidades. Quando oferecemos vivências como o aprendizado de Libras ou espaços de diálogo, estamos justamente criando esse ambiente compensatório: ampliamos as possibilidades de desenvolvimento, rompendo com qualquer determinismo biológico e valorizando as potencialidades de cada estudante.

Assim, a prática pedagógica se torna um ato ético-político, onde o cuidado e a inclusão são caminhos para o que Paulo Freire (1987) chamou de “inédito viável”: a criação de algo novo e possível a partir do encontro e da esperança.

Que possamos seguir juntos nessa construção, acreditando que a educação é capaz de transformar limites em possibilidades e de revelar, no cotidiano, a força que nasce do coletivo.

Com carinho e compromisso,

Leonardo Nascimento

Carta Pedagógica de Pâmela Rodrigues Nogueira

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.6

Querida Ana Prado,

No ano de 2022, recebi meu primeiro aluno com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na turma de educação infantil. Essa experiência representou um marco em minha prática pedagógica, pois exigiu novas formas de observar, compreender e intervir no processo de aprendizagem e socialização.

A família, após um período de buscas e incertezas, conseguiu o diagnóstico e iniciou algumas terapias especializadas. Contudo, no espaço escolar, o aluno não contava com professor de apoio. Nesse contexto, tornou-se fundamental garantir sua inserção plena no grupo, assegurando-lhe o direito de participar das atividades cotidianas e de vivenciar, junto com os colegas, experiências educativas próprias da infância.

Ao longo do tempo, observei avanços significativos: o estudante passou a compreender a rotina, reconhecer os combinados, identificar seu nome na rodinha e engajar-se nas propostas de forma cada vez mais consciente. A inclusão, nesse caso, não se restringiu ao aluno em questão, mas envolveu também as demais crianças do grupo, com idades entre dois e três anos,

que tiveram a oportunidade de experimentar, desde cedo, práticas de solidariedade, empatia e cooperação.

Um dos aspectos mais relevantes desse processo foi a construção coletiva do cuidado. Expliquei às crianças que nosso colega precisava de atenção especial em alguns momentos, como quando subia em móveis ou se colocava em risco físico. Essa orientação promoveu entre elas a noção de responsabilidade compartilhada, favorecendo não apenas a segurança do aluno como também o desenvolvimento de valores sociais e humanos fundamentais.

A experiência vivida dialoga diretamente com os princípios defendidos por Paulo Freire ao considerar a educação como prática da liberdade pautada no respeito à dignidade do sujeito e em sua inserção ativa no processo educativo. Ao valorizar o estudante com TEA como parte integrante do grupo, reafirma-se a perspectiva freireana de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). A inclusão, nesse sentido, mostra-se como prática dialógica, na qual todos aprendem e se transformam no convívio com as diferenças.

Dessa forma, compreendo que a inclusão não se efetiva apenas em documentos ou legislações, mas na prática concreta do cotidiano escolar. Cada adaptação, cada diálogo e cada conquista revelam o potencial transformador da educação inclusiva, tanto para o aluno com TEA quanto para seus colegas. Para mim, como educadora, essa experiência reafirmou o compromisso ético com a dignidade humana e com a construção de uma escola democrática, que reconhece as diferenças como potência para aprendizagens e transformações coletivas.

Com carinho e esperança, seguimos acreditando que a educação infantil, quando atravessada pela educação especial, reafirma a dignidade humana e abre caminhos de aprendizagens que são capazes de transformar vidas.

Com afeto,

Pâmela Rodrigues Nogueira

Carta Pedagógica de Flávia de Nascimento Aguiar

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.7

Prezada professora,

Tenho realizado o resgate das vivências com a educação inclusiva, ou seja, o resgate de uma vivência em construção, pois tenho aprendido, experimentado e despertado para caminhos que estou trilhando enquanto profissional da educação e, nesse contexto, a sua carta é de grande inspiração! É um despertar para a vida e um chamamento para a inclusão com uma visão cidadã e responsável.

Educar a sociedade sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência ajuda a quebrar estereótipos e promover uma cultura mais inclusiva. Além disso, a implementação de políticas e práticas inclusivas em todas as áreas é essencial para criar uma sociedade verdadeiramente equitativa.

De minha parte, sigo com a missão de promover a inclusão e dar-lhe a visibilidade que merece, embora reconheça que precisamos cada vez mais de políticas públicas para que isso aconteça. No lugar de profissional da educação, desejo que, enquanto indivíduos, possamos contribuir para uma sociedade em que o respeito seja a nossa base, mesmo que o cotidiano e a realidade nos digam o contrário.

Parto do princípio de que tudo começa em mim primeiramente, sem perder a esperança. Sei que os desafios são gigantes e reais, contudo, cabe a mim fazer a diferença. E eu estou disposta a isso!!!

Flávia Aguiar

Carta Pedagógica de Cinthia Thaynar Queiroz Valagão

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.8

Querida professora Ana Prado,

Suas palavras tocaram fundo o meu coração. Li sua carta com os olhos marejados, porque cada linha me lembrou de mim, da menina que um dia também viveu as dificuldades da escola e da mulher que hoje dedica a vida a tornar esse espaço mais humano, acolhedor e inclusivo. Quando eu era criança, a escola nem sempre foi um lugar de acolhimento. Havia dias em que eu me sentia incompreendida e carregava a sensação de que aprender era um desafio grande demais. Cresci em meio a olhares que, muitas vezes, não percebiam as minhas dificuldades. Talvez, por isso, tenha nascido em mim esse desejo tão profundo de fazer diferente, de ser a professora que eu gostaria de ter tido.

Hoje, como professora de apoio educacional especializado na rede municipal de Niterói, encontro na minha prática diária o sentido do que Paulo Freire (1996, p. 30) chamou de “educação como ato de amor e coragem”. Amor para acolher cada criança em sua singularidade, e coragem para enfrentar as situações que surgem no cotidiano da escola.

Lendo a história de João e Maria, vi o reflexo de tantas outras que acompanho. Vi o Bernardo, uma criança autista com quem trabalho, reagindo com

intensidade diante das frustrações. Vi também outros alunos que, como Maria, silenciam diante das barreiras que o ambiente escolar ainda impõem. Cada gesto deles é um pedido de escuta, de sensibilidade, de cuidado. E é nesse olhar atento que mora a verdadeira inclusão.

Como você, acredito que educar é um gesto de esperança. E, como ensina Freire (1996), é também um ato político, porque toda vez que nos recusamos a desistir de uma criança, estamos lutando contra a exclusão e reafirmando o direito de todos à aprendizagem.

Tenho aprendido que inclusão não se faz sozinha. Ela nasce do diálogo entre os professores, do trabalho colaborativo e da escuta mútua. É por isso que, na minha prática, as rodas de conversa com colegas e o compartilhamento de experiências se tornaram um espaço sagrado de reflexão e transformação. Hoje, ao olhar para trás, vejo que minha infância, com todas as dificuldades, foi o que me fez ser a profissional que sou. Carrego as marcas das minhas dores, mas também a certeza de que cada uma delas me ensinou a ser mais empática, mais humana e mais consciente do meu papel.

Quero continuar semeando esperança onde um dia me faltou acolhimento. E quero seguir acreditando que uma escola verdadeiramente inclusiva é possível, desde que feita com amor, diálogo e sensibilidade.

Com carinho e fé na educação que transforma,

Cinthia Thaynar Queiroz Valagão

Carta Pedagógica de Ana Flávia de Oliveira Albuquerque

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.9

Prezada Ana,

Estimo que esta carta chegue transbordando todo o aprendizado adquirido em nosso encontro virtual. Através dele, pude entrelaçar conhecimentos aos caminhos já percorridos e nos novos que se seguirão...

Quando olho para trás, vejo uma jovem recém-concursada do município de Niterói, assustada e, no bom sentido da palavra, ansiosa pela nova jornada que empreenderá. Nenhuma experiência é única, e que bom, né?! Assim, podemos compartilhar, transformar e compartilhar novamente, como disse Antoine de Saint-Exupéry (2009, p. 21): “Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. É exatamente nesse contexto que sinto o que é experienciar a educação inclusiva.

Como professora nomeada de apoio educacional especializado, explicito o cargo com maior orgulho, reivindicando a palavra (apoio) por interpretá-la como objeto de transferência à pessoa com deficiência, entendendo que esse estudante não necessita de apoio ou mediação — ele precisa de pessoas que façam a educação (aula, palestra, jogos, dinâmicas), além de

acessível, de fato inclusiva. Existe, sim, a necessidade de estarmos em sala, de acompanharmos de perto as escolas, buscando formações para encarar a aporia formativa própria e do outro, por exemplo, quando esse outro não realiza uma prova, trabalho ou atividade acessível.

Reconhecendo como uma vitória para o estudante público-alvo da educação inclusiva e de toda comunidade de pessoas com deficiência, sinto que faço parte da luta por uma educação equitativa que busca o respeito e a valorização da diversidade humana. No entanto, uma reflexão se impõe nesse contexto: — Até quando será necessário que continuemos ali, solicitando, ajustando e ministrando aulas extras, para que o estudante com deficiência possa participar plenamente do contexto educacional?

Mesmo me interrogando cotidianamente, encaro a realidade com pequenos ganhos, quando um estudante me olha e diz: “— Não precisa; hoje faço sozinho essa prova —” ou “— Professora, deixa que eu já sei —” (informação verbal) ou simplesmente não olha mais para trás, buscando meu olhar em meio ao passeio. Sinto que estaremos sempre aqui, dentro das escolas, nas farmácias, nos museus, nas bibliotecas e nos mercados, mas almejo que sejamos mais que apoio de sala — que sejamos especialistas em “inéditos viáveis” (Freire, 1987, 1992).

Forte abraço,

Ana Flavia de Oliveira Albuquerque

Carta Pedagógica de Susanna Cerqueira Leite Martire

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.10

Cara Ana,

É no compromisso com a educação e com o desenvolvimento global da pessoa humana que procuro conduzir a minha prática e a busca da minha aprendizagem. É com esse modo de viver, pensar e trabalhar que respondo à sua carta, relatando uma experiência pela qual passei com um aluno com neurodivergência, além dos desafios encontrados e a importância do trabalho colaborativo de colegas e profissionais.

Acredito que o desenvolvimento global da pessoa como cidadã implica aspectos da sociedade tais como o familiar, o educacional e os referentes à saúde. Para promover o desenvolvimento integral de pessoas com deficiência (PcD), torna-se necessário que diferentes profissionais intervenham e trabalhem de forma colaborativa.

É sob a ótica da intersetorialidade que o compartilhamento deste relato denota relevância, objetivando demonstrar que o empenho dos profissionais, em um trabalho colaborativo com a família, ainda que em seus primórdios, *in loco* e na falta de políticas públicas direcionadas, faz surgir transformações e aprendizagens para as relações e o desenvolvimento global do indivíduo.

Essa experiência ocorreu em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em 2024, localizada em um bairro residencial da zona sul de Niterói. A UMEI estava situada em um sobrado residencial, municipalizado e remodelado para atender a alunos de dois a cinco anos, mas sem adaptações para acessibilidade, com inúmeras barreiras físicas, salas de aula pequenas e com alto quantitativo de alunos em relação ao espaço físico — um desafio ao processo educativo.

Em contrapartida, havia a bidocência (duplas de professoras regentes por turma) para as turmas de quatro e cinco anos para a educação infantil de horário integral (de 8h às 17h), um dos fatores que facilitou o desenvolvimento deste trabalho.

Na UMEI, o Grupo de Referência da Educação Infantil para quatro anos (GREI-4) era composto por duas professoras regentes, L. e eu, e 16 alunos, dos quais cinco necessitavam de professores de apoio educacional especializado (PA): G.1 (aluno com TEA, nível 2 de suporte); G.2 (aluno com Síndrome de Down); M.C. (investigando TEA); L. (investigando TEA e TDAH); e K. (TDAH e TEA, nível 2 de suporte).

Para ilustrar o trabalho desenvolvido com essas crianças, apontemos como exemplo K., que necessita de um mediador (PA) individual. Ao ser contrariado, o menino grita, joga-se ao chão, demonstrando resistência para mudar o foco; é ritualista, com extrema seletividade alimentar e se comunica com frases curtas e na terceira pessoa.

Essa criança faz terapias de segunda a quinta-feira, no período vespertino, sendo acompanhado quase que exclusivamente pela mãe. Há, também, um complexo histórico familiar: avó materna com esquizofrenia; mãe com depressão e pensamentos suicidas, que não trabalha fora de casa; em termos de escolaridade, essa mãe cursou o ensino fundamental, entretanto, é rejeitada pelos pais do marido; este, provedor da família, não compreende a neurodivergência e suas particularidades e afirma que o comportamento do filho é por excesso de mimo da mãe.

No período de adaptação, em que saía às 10h da escola, K. mostrava-se tranquilo: não estranhou o ambiente, brincou, interagiu bem com os colegas

e fez atividades sentado à mesa. Em suma, mostrou-se calmo e disposto a realizar as atividades propostas.

Após o período de carnaval, K. voltou à escola muito agitado, não conseguindo entender as propostas. Gritava, chorava, jogava-se no chão; batia as portas; acendia e apagava as luzes; queria celular, o controle da televisão, sair da sala, da escola. Sem brincar, tomava os brinquedos das mãos dos colegas, empurrava-os e as professoras. Conforme o horário de saída foi ampliado para as 12 horas, o trabalho se tornou ainda mais desafiador, chegando ao ponto de a professora L. desejar que a família desistisse da vaga.

Em conversa com a pedagoga e a professora da sala de recursos, a mãe afirmou que, por ter tido boas referências, matriculara K., via judicial, em nossa UMEI, mas que não suportava mais ouvir queixas, pois na creche anterior eram muitas as reclamações, o que a fez tirá-lo de lá e deixá-lo em casa o restante do ano.

Quanto à agitação de K., ela relatou que o neuropediatra retirara o medicamento habitual e só introduzira outro um mês após o carnaval; portanto, teríamos de esperar que o novo remédio fizesse efeito. Segundo a mãe, K. demonstrava aquele comportamento “desesperador” em todos os lugares — na escola, em casa, nas terapias — e que o seu tempo na escola estava para acabar. Em meio a relatos de depressão, visualizamos a possibilidade de um trágico fim para mãe e filho.

Para transpor os desafios da adaptação de K., as professoras regentes, L. e eu, e a da sala de recursos, apresentamos uma proposta de trabalho diferenciado, em que não seria obrigatório para K. permanecer e/ou participar das atividades em sala, realizando apenas aquelas que atendessem a suas demandas e seus interesses. Com anuência da família e da FME, seu horário foi reduzido (de 8h às 9h), aumentando gradual e semanalmente.

A mãe foi encaminhada para o serviço de psicologia por meio da assistência social. Acordamos que eu faria o papel de PA para acompanhá-lo com exclusividade naqueles primeiros momentos, e L. atenderia o restante do grupo.

A professora da sala de recursos elaborou um quadro de rotina visual, com velcro, no qual colocou fotografias do aluno em diversos espaços da escola. Suas atividades, inicialmente, eram individuais, com sua introdução gradativa em atividades coletivas, respeitando seu tempo e interesse. Objetivando uma relação intersetorial, mantivemos contato mensal com os terapeutas, relatando avanços e conquistas, como também buscando soluções em conjunto para os desafios, visando ao desenvolvimento da criança.

No quadro da rotina visual, K. escolhe as atividades que deseja realizar através de um fichário com figuras. Ele dita o tempo de permanência, podendo, inclusive, mudar de atividade antes de voltar ao quadro da rotina. Com isso, ampliou o seu tempo de concentração como também passou a sentir necessidade de voltar para a sala de aula, demonstrando curiosidade pelas atividades dos colegas, quando também decidia se iria realizá-las ou alguma outra do fichário.

Hoje, K. segue a rotina da escola e da sala de aula, sem necessidade de apoio do fichário de atividades. Ele começa a se concentrar em algumas atividades, como contação de histórias e construção de textos coletivos. Algumas vezes, arrisca-se a experimentar os mesmos alimentos que os colegas.

Atualmente, K. permanece na escola por um período de seis horas e se mostra uma criança alegre, que gosta de dançar e de brincadeiras de corpo e movimento, de músicas e de instrumentos. Aos poucos, K. aprendeu a gostar de estar na escola; passou a interagir em brincadeiras e atividades com os colegas e a acompanhar as atividades de rotina com a turma. A mãe relata que ele sente falta da escola e pede para ir lá, inclusive nos finais de semana.

K. ainda mantém resistência, gritando ao ser contrariado, necessitando de mudança de foco e de saída do ambiente (de forma preventiva, em antecipação às crises).

A família está feliz e aliviada com o desenvolvimento da criança e com o prazer que demonstra em ir à escola, relatando, inclusive, que em casa percebeu mudanças no comportamento, que, tem certeza, foram aprendidos na escola.

As professoras regentes já conseguem trabalhar com mais tranquilidade, pensando em outras atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades que alcançam a todos (DUA).

Na escola pública ainda há muitos desafios, como: (i) falta de PA para os alunos com deficiência, obrigando a que as regentes façam a mediação, modificando, assim, a dinâmica inicialmente combinada na bidocência; atualmente, o desafio ficou ainda maior, pois retiraram a bidocência das turmas de quatro e cinco anos e, em algumas escolas, faltam professores de apoio para realizar um trabalho conjunto e adequado; (ii) falta de espaço físico e área verde na escola; (iii) falta de compreensão de vários profissionais da escola sobre a necessidade de, em alguns casos, realizarem atividades diferenciadas e em espaços diferentes; (iv) necessidade de mobilização de outros profissionais da escola e das terapias; (v) necessidade de diálogo constante com a família.

Depreende-se, assim, que devemos ter um olhar sensível para a criança e seu histórico familiar, como também sermos resilientes com relação aos desafios encontrados na escola, visando à promoção do desenvolvimento integral do aluno.

Portanto, creio que os professores que se deparam com alunos com questões complexas devem expandir sua visão e buscar soluções que atendam a essas necessidades. É importante que se tenha em mente que o aluno, para ser incluído, precisa ter seu tempo respeitado, ser (re)conhecido e que os professores pensem em atividades que despertem o seu interesse da mesma forma que de todos os outros alunos.

Com carinho,

Susanna Cerqueira Leite Martire

Carta Pedagógica de Letícia Arripia Honorio dos Santos

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.11

Querida professora Ana,

Recebo sua carta como um ar de esperança e sou extremamente grata por suas palavras. Elas abordam como a educação deve ser uma experiência crítica, ética, sensível e repleta de possibilidades. A maneira como a senhora apresenta o ensinar como um ato ético, político e poético é inspiradora, pois mostra que o ensino vai além de uma prática conteudista: é um compromisso com a dignidade humana, com o cuidado e com o entendimento de que cada ser é único e possui suas singularidades.

No meu dia a dia, já vivenciei diversas histórias semelhantes às de João e Maria, estudantes que se frustram, se sentem excluídos e, muitas vezes, expressam em gestos a dor que carregam no peito resultante da falta de sensibilidade da escola e de outros profissionais em reconhecer suas singularidades e sua dignidade.

Quero compartilhar a história de Paulo, um aluno que gostava de se movimentar constantemente, de abraçar e de correr. No entanto, quando se sentia excluído, chorava, se desregulava e se machucava. Essa situação me marcou profundamente. Com o tempo, passei a trabalhar a mediação

pedagógica, inspirada em Vygotsky, assumindo o papel de figura provocadora do desenvolvimento, indo além do conteúdo. No final do ano, Paulo brincava, dançava, comia com os colegas, fazia atividades de massinha e pintura, algo que antes rejeitava por se sentir excluído. Foi por meio da mediação e da compensação que ele superou barreiras e se abriu para novas possibilidades.

Outro momento marcante de minha trajetória como educadora foi com o aluno Kauã, diagnosticado com autismo e apraxia verbal, que, muitas vezes, era considerado indisciplinado devido às frustrações, à incompreensão e à ansiedade. Busquei formas de proporcionar a ele uma experiência significativa de aprendizagem, inspirada na Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e, posteriormente, na professora Máira Rocha (2025), que, com base em Dainez e Smolka (2019), nos ensina que a função da escola é criar condições sociais para que o aluno participe e se desenvolva como sujeito cultural. A partir dessa abordagem, o aprendizado de Kauã tornou-se mais significativo: sua interação melhorou, ganhou autonomia, sentiu-se menos ansioso e deixou de apresentar episódios de “indisciplina”.

Em minha experiência, sempre busco reafirmar que o outro é um ser que deve ser reconhecido e respeitado como sujeito de direitos. Acredito em uma educação fundamentada na dignidade humana e no diálogo, pois é nele que abrimos espaço para a riqueza de detalhes, a criatividade e a esperança.

Concordo profundamente com o que a senhora aborda à luz de Paulo Freire (1987): os momentos que, muitas vezes, parecem não ter solução são, na verdade, espaços que se abrem para mil possibilidades. No cotidiano escolar, enfrentamos desafios que, por vezes, nos causam desânimo. Contudo, mesmo diante das dificuldades, devemos lutar e seguir em frente na busca de um ambiente escolar que seja um espaço vivo, onde as relações, os conflitos e os afetos se tornem campos de produção de sentido, como nos convida a refletir o professor Cleiton Oliveira (2025).

Experiências como as de João, Maria, Paulo e Kauã, bem como as suas aulas e sua carta, professora Ana, juntamente com as reflexões dos professores supracitados, levaram-me a refletir profundamente sobre minha

prática profissional e, de certa forma, acalentaram meu coração, pois vejo que estou no caminho certo. Todos os dias acordo e luto por uma educação que vá além do acesso à escola básica, uma educação com dignidade, igualdade de oportunidades, reconhecimento das singularidades, acessibilidade e em que o PEI seja mais do que um documento: uma estratégia viva de inclusão, construída pelo trabalho colaborativo entre a comunidade escolar e as famílias, como destacou a professora Máira Rocha.

Diante de tantos desafios que enfrentamos como profissionais da educação, sua carta e as aulas têm nos trazido esperança e força para continuar lutando.

Com carinho e gratidão,

Letícia Arripia Honorio dos Santos

Carta Pedagógica de Camila de Souza Fontes

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.12

Querida Ana Prado,

O seu relato foi extremamente importante e necessário para que eu percebesse o quanto o pensamento de Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021) ainda perpassa e inspira as práticas educativas atuais. A inclusão continua sendo um percurso em construção, justamente porque ainda lidamos, cotidianamente, com diversas formas de exclusão. Situações como as que você mencionou são, infelizmente, frequentes no ambiente escolar.

De maneira similar, um relato que dialoga com a minha prática como mediadora diz respeito à trajetória de um estudante autista, nível de suporte 3, não verbal. Ao ingressar no ensino fundamental II, enfrentamos muitas dificuldades em dialogar com os professores das diversas áreas sobre o PEI desse estudante e sobre o direito, garantido por lei, à sua inclusão, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015).

Após muitos diálogos e momentos formativos, conseguimos que parte desses docentes passasse a olhar para esse estudante como pertencente à turma, elaborando propostas de atividades acessíveis. Um exemplo foi a

realização de uma oficina multissensorial, desenvolvida em parceria com a professora de Língua Portuguesa, a partir da adaptação da história “Chapeuzinho Vermelho”. O objetivo era possibilitar que o estudante fizesse uma versão da história utilizando recursos de comunicação alternativa e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A atividade contou com imagens dos personagens, uma versão da narrativa com uma personagem negra, reforçando a representatividade, já que o estudante é negro, além da confecção de jogos de memória, atividades de pareamento e uma maquete. Esses recursos favoreceram significativamente a compreensão e a participação do estudante nas aulas.

Por isso, aulas como as suas e as dos professores Máira (2025) e Cleiton (2025) são espaços nos quais conseguimos aprender, trocar experiências e dialogar sobre a importância de profissionais que acreditam na inclusão e lutam para que ela aconteça e seja reconhecida como um ato político.

Com carinho,

Camila de Souza Fontes

Carta Pedagógica de Bárbara Braga Wepler

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.13

Prezada Ana Prado,

Agradeço o envio de sua carta e, diante de suas reflexões, gostaria de lhe responder relatando minhas experiências. Como você mencionou, “entre o que é pensado e vivido”, saímos de uma prática que, por vezes, torna-se isolada e solitária, para dividir com nossos pares vivências, angústias, frustrações e esperança do caminho docente.

Esse módulo do curso elucidou questões sobre as quais, na época da graduação, eu não conseguia refletir com tanta nitidez, por exemplo, pensar sobre as teorias de Vygotsky. Não sei se pela maturidade que alcancei, pois tenho 12 anos de docência, tenho certeza de que, hoje, compartilhar desse aprendizado fez muita diferença! Ter contato com formas de pensar o Plano Educacional Individualizado (PEI) foi inspiração para uma melhor construção do cotidiano escolar dos alunos que necessitam desse instrumento.

Da mesma forma, pensar em interseccionalidade como sugere Fonseca (2024), que me remete a pensar a pessoa além da deficiência. Por exemplo, tenho uma camisa com a seguinte frase: “Primeiro vem a pessoa, depois a deficiência”. Eu a comprei em uma loja de uma mãe de uma

criança autista. Ou seja, tudo que você propôs na aula e, posteriormente, na carta, relaciona-se a olhar a pessoa como indivíduo antes de qualquer “situação-limite” que se apresente, como nos relatos sobre João e Maria.

Concordo em que não há mais espaço para dizermos que não estamos preparados ou que não há o que fazer para proporcionar um cotidiano escolar inclusivo, não só para alunos com deficiência, mas para todos os estudantes. Como também concordo com a pirâmide que você nos apresentou, mostrando que a dificuldade maior se encontra no topo, onde está a inclusão.

É ainda com a cabeça fervilhando por todo esse rico aprendizado que eu gostaria de trazer um relato de minha prática com um aluno que me marcou profundamente. Felipe ficara retido por um ano na primeira série do ensino fundamental. A escola em que ele estava matriculado não trabalhava com a proposta de ciclo. Apesar da pouca idade, era um aluno brilhante, criativo, sensível e com um grande potencial. Sua família, composta basicamente por sua mãe e uma irmã mais velha, de origem nordestina, morava na cidade do Rio de Janeiro. Eles tinham grande preocupação com o desenvolvimento e aprendizado de Felipe, pois ele tinha deficiência motora em uma das mãos e baixa visão. Nesse aspecto, trabalhar com alguém com baixa visão foi uma experiência bastante interessante em minha jornada docente, pois ia muito além do que aprendera sobre aumento de letra, contraste e recursos.

Entretanto, Felipe, por ser um menino que apresentava críticas ao espaço escolar, era considerado “aluno problema”. Ouvi isso de ex-professores como também dos inspetores, que sempre traziam reclamações sobre ele, alvo nos Conselhos de Classe. Eu observava aquele menino que, de fato, apresentava críticas pertinentes à sua repetência, à sua condição de deficiência e à escola que lhe parecia sem estímulo.

Demorei um tempo para conquistar a confiança dele e criar um vínculo, de forma que me fosse possível acolher suas revoltas e questionamentos, além de transformar um pouco aquele ambiente em um lugar interessante e que garantisse um aprendizado significativo, mas conseguimos: eu, ele e uma turma de primeiro ano juntos!

Falar de Felipe mexe muito com meu coração e minha essência docente. Embora eu não pudesse lhe oferecer ajuda ou ferramenta para auxiliá-lo com a baixa visão e a questão motora, enxerguei o que ele trazia de reflexão sobre aquele espaço escolar como um lugar rígido, desinteressante e que pouco ouvia o estudante, optando por rotulá-lo como “aluno problema” ou como já conhecemos bem: a deficiência ou a falta de um laudo como a solução do problema.

Professora, obrigada por me trazer essa lembrança e por essa atividade de escrita e reflexão pedagógica que envolve teoria e prática. Com relação ao fazer docente, lembro-me ainda de Vera Candau (2020) e Tardif (2002), para os quais possibilitar uma formação continuada tendo contato com as nossas experiências, vivências e situações cotidianas é algo precioso.

Encerro esta carta reproduzindo uma conversa entre mim e Felipe em uma época em que ele não era mais meu aluno. Felipe fora alfabetizado por meio de histórias. Aliás, como ele gostava muito de criar histórias e de levá-las para a turma, essa foi a porta de entrada para a alfabetização dele. Um dia, ao me encontrar com ele na porta da escola, perguntei-lhe: “— Felipe, como vão suas histórias?”. Felipe sorriu e, apontando para sua cabeça, respondeu-me: “— Tia, tá aqui ó, embaixo do meu chapéu!”.

Abraços fraternos!

Bárbara Braga Wepler

Carta Pedagógica de Alan Clair Passos

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.14

Querida professora Ana,

Obrigado por esta carta tão sensível e inspiradora. Ler as histórias de João e Maria foi como entrar em uma sala de aula de portas abertas, onde cada desafio se transforma em uma oportunidade de aprendizado e crescimento. É um alívio perceber que as tensões do nosso cotidiano, que, muitas vezes, nos pegam de surpresa, são, na verdade, um convite à reflexão. Suas palavras, tão bem costuradas com a sabedoria de Paulo Freire (1987; 1992; 1996; 1997; 2021), ganham força quando trazemos para a roda a experiência de outros estudiosos, como a professora Máira Rocha (2025) e o professor Cleiton Oliveira (2025). Eles nos ajudam a colocar em palavras o que já sentimos na pele. Percebe-se, assim, que a verdadeira inclusão vai além de simplesmente “estar” na sala de aula; ela é sobre o “pertencer”.

A sua carta aponta para o “inédito viável” de Paulo Freire (1987; 1992), e vemos esse conceito ganhando vida nas ideias de Oliveira (2025), que nos lembra que uma criança com deficiência não é “menos” desenvolvida, mas sim “diferente”. Essa é uma mudança de olhar que transforma tudo. Em vez de focar naquilo que o aluno não consegue, devemos valorizar a sua forma única de aprender e de estar no mundo. É como olhar para uma semente e, em vez de exigir que ela dê frutos, simplesmente se encantar com a

sua forma de brotar. Ao mesmo tempo, Maíra Rocha (2025), com a sua fala sobre a dignidade humana, lembra-nos que essa transformação não é só pedagógica, mas também ética. Ela nos força a questionar: “O que eu estou fazendo para garantir que cada aluno se sinta digno e valorizado?”.

Não se trata de caridade, mas de um direito. As histórias de João e Maria mostram isso: o silêncio de Maria e a explosão de João não são rebel- dia, mas o grito de um corpo que pede para ser visto. Poderiam ser meus Kauãs, Stephanis, Enzos, Thaunnys e tantos outros que só trocariam a gra- ça de seus nomes. São crianças que sofrem nesta sociedade capitalista por serem filhas de proletários e, também, por suas singularidades, sendo, muitas vezes, impossibilitadas de desfrutarem de sua infância como as demais. E, o que é pior, são excluídas do processo de aprendizagem por profissionais da educação, os quais deveriam acolhê-las.

Como educador, vejo isso em minha prática. Lembro-me de uma aluna (vamos chamá-la de Clarice), do sexto ano, que sempre se isolava durante as atividades em grupo. Curiosamente, ela não gostava de interagir. No começo, eu pensava que fosse timidez, pois nem nas fotos com os cole- gas ela queria aparecer, o que é incomum na idade dela. Depois, ao con- versar com ela, percebi que o que ela precisava era de tempo e espaço para processar as informações em seu próprio ritmo, sem a pressão do grupo, inclusive para ela entender e/ou aceitar as mudanças bioquímicas que ela percebia estarem acontecendo em seu corpo.

Confesso que foi um pouco difícil aplicar uma adaptação à dinâmica da aula, atribuindo a Clarice um papel específico e um momento em que ela pudesse contribuir, mas valeu o esforço ao perceber a sua confiança florescer, o que me motivou a continuar a estimular mais propostas para ela. Ela não apenas participava, como a sua contribuição enriquecia a to- dos. Da sua maneira, ela alcançou as propostas de ensino e transcendeu o que poderia ser naturalizado por mim como uma aluna que não acompa- nha a turma. Foi uma experiência em que o “inédito viável” se manifestou.

Retorno à sua carta reafirmando que ela é um presente, um lembrete de que, mesmo com as pequenas falhas cometidas no dia a dia, a nossa sen- sibilidade pode transformar o ordinário em extraordinário. Que possamos

continuar conversando sobre essas fendas, pois é por meio delas que a luz da esperança e da verdadeira educação entra.

Com carinho, um colega de profissão que se emocionou com uma vivência em sala de aula,

Alan Clair Passos

Carta Pedagógica de Guilherme Santos Muniz

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.15

Querida Ana Prado,

Recebo sua carta com gratidão e esperança. Ela dialoga profundamente com o cotidiano de minha prática como diretor escolar, especialmente no compromisso diário com a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. Suas palavras, inspiradas por Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021), reforçam em mim a convicção de que a gestão educacional só faz sentido quando se coloca a serviço da dignidade humana e da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Assim como você descreveu nas histórias de João e Maria, vejo em minha realidade “situações-limites” que desafiam minha sensibilidade e capacidade de ação. Acompanhar de perto a sala de recursos multifuncionais tem me mostrado que a inclusão não pode ser delegada apenas ao professor de apoio; ela precisa estar articulada com toda a equipe escolar. Por isso, tenho buscado estreitar o diálogo entre o trabalho desenvolvido na sala de aula comum e as estratégias pedagógicas elaboradas no atendimento educacional especializado, garantindo continuidade e coerência nos processos de aprendizagem.

Outra frente essencial tem sido a escuta das famílias. As reuniões periódicas com as mães atípicas, muitas vezes exaustas e fragilizadas pela luta cotidiana, revelam não apenas as necessidades específicas de seus filhos como também suas esperanças e expectativas. Essas conversas têm se tornado momentos de partilha e de construção conjunta de caminhos, ajudando a fortalecer a parceria entre escola e família — o que considero indispensável para a efetivação da inclusão.

No olhar atento ao cotidiano, procuro sempre reconhecer as potencialidades dos estudantes antes das limitações. Isso exige da equipe que coordeno um esforço de mudança de perspectiva: em vez de enxergar o que “falta”, buscamos evidenciar o que cada criança pode oferecer à vida escolar. Esse movimento tem gerado transformações sutis, mas significativas, no clima da escola, pois os colegas e professores começam a valorizar a diferença como potência e não como obstáculo.

Tenho também incentivado e solicitado estudos de caso sobre determinados alunos com deficiência. Esses estudos permitem que os professores, em conjunto com a orientação pedagógica e especialistas externos, repensem estratégias de ensino e adaptem práticas que melhorem o atendimento. Entendo que essa reflexão coletiva é parte fundamental da práxis freireana: olhar criticamente a realidade para transformá-la a favor da inclusão.

Sua carta me lembra que a gestão escolar precisa estar comprometida não apenas com o funcionamento administrativo, mas, sobretudo, com a criação de condições para que a escola seja espaço de pertencimento. Cada gesto, cada escolha pedagógica ou organizacional pode abrir ou fechar portas para os estudantes que mais precisam de nós.

Reitero, portanto, meu compromisso com esse “inédito viável” que você tão bem recorda em diálogo com Paulo Freire (1987, 1992): uma escola onde ninguém seja invisibilizado e onde cada estudante, com ou sem deficiência, seja reconhecido como sujeito pleno de direitos e possibilidades.

Com estima e esperança,

Guilherme Santos Muniz
Diretor escolar

Carta Pedagógica de Fabíola Marise Miranda da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.16

Prezada Ana,

Ao ler sua carta, lembrei-me imediatamente de uma experiência que vivi em sala de aula com uma aluna, que vou nomear por Clara. Ela é uma criança com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, não verbal, e foi um dos maiores desafios que já encontrei em minha prática.

No início, eu me sentia perdida sobre como compreender suas necessidades. Sempre que Clara não conseguia se fazer entender, se desregulava: batia em sua cabeça, emitia sons altos, demonstrando sua frustração de forma intensa. Aos poucos, porém, fui percebendo que esses sons tinham significados diferentes. Passei a observar com mais atenção e a reconhecer cada expressão como uma forma de comunicação.

Com o tempo, criamos uma conexão tão forte que, muitas vezes, bastava o olhar para eu saber o que ela queria. Também comecei a organizar atividades visuais, usando cores e repetição, e percebi que, mesmo diante das dificuldades, ela se apropriava das propostas e, pouco a pouco, já conseguia realizá-las sozinha.

Essa vivência me fez pensar muito no que Paulo Freire (1987) chama de “situações-limites”. À primeira vista, parecia que não havia saída, mas justamente desse impasse nasceu uma nova forma de relação e de aprendizagem. Foi nesse espaço que encontrei o que Freire (1987) chama de “inédito viável”: a possibilidade de transformar uma barreira em oportunidade.

Assim como você explana em sua carta, aprendi que educar vai além da técnica; é também um gesto de cuidado, de olhar o outro em sua singularidade. A experiência com Clara me marcou porque me mostrou que a inclusão não acontece de uma vez: ela é construída nas pequenas conquistas do dia a dia.

Levo comigo esta certeza: quando estamos dispostos a escutar, observar e respeitar o tempo de cada estudante, o processo educativo se torna muito mais humano e verdadeiro.

Com carinho,

Fabíola Marise Miranda da Silva

Carta Pedagógica de Elizabeth Sousa do Carmo de Paula

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.17

Querida Ana,

Recebo sua carta com alegria e esperança. Suas palavras me tocam profundamente, pois revelam a beleza e a dureza do nosso cotidiano escolar. Os episódios de João e Maria, que você compartilhou, são espelhos de situações que também vivemos, em que a exclusão e a invisibilidade desafiam nossa prática docente. Como lembra Paulo Freire (1987), estes são momentos de “situações-limites”, mas também oportunidades para que surja o “inédito viável”, quando decidimos não desistir de acreditar em uma escola verdadeiramente inclusiva.

As reflexões que você traz dialogam com os estudos de Maíra Rocha (2025), que nos convida a olhar para o cotidiano como espaço de invenção pedagógica, onde o cuidado se faz presente nas pequenas escolhas. Também ecoam as contribuições do professor Oliveira (2025), ao lembrar que a inclusão não se resume a adaptações pontuais, mas à construção coletiva de um ambiente em que todos possam aprender e se reconhecer como sujeitos de direito.

Em minha prática, recordo a experiência com Lucas (nome fictício), aluno do quarto ano que apresenta dificuldades de escrita e, muitas vezes, se

sentia frustrado por não acompanhar os colegas. Houve um dia em que, diante de sua ansiedade, decidi reorganizar a dinâmica da atividade, permitindo que ele participasse oralmente, enquanto outro colega registrava por escrito. A alegria em seu olhar mostrou-me como uma simples mudança pode fortalecer o sentimento de pertencimento. Assim como no caso de João e Maria, percebo que, muitas vezes, o essencial está em enxergar o estudante em sua inteireza e não em sua limitação.

Acredito, como você, que a educação é ato ético, político e poético. Por isso, sigo aprendendo a transformar cada desafio em oportunidade de criar práticas mais acessíveis, acolhedoras e humanas. Sua carta me inspira a continuar buscando caminhos, compartilhando experiências e acreditando que pequenas ações podem, sim, gerar grandes transformações.

Com gratidão e esperança na continuidade do diálogo,

Elizabeth Sousa Carmo de Paula

Carta Pedagógica de Ana Paula Ferreira Marinho

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.18

Prezados(as),

Com esta carta, venho expressar meus pensamentos e minhas emoções, tomando como inspiração a carta redigida pela professora Ana Prado, que, assim como eu, inspira-se em Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021), evidenciando compromisso com a educação e com a potência do diálogo.

O meu cotidiano é como professora regente em uma unidade escolar da rede pública, onde não existe diálogo claro nem gestão democrática, o que torna tudo muito mais difícil, a ponto de eu ter adoecido. Porém, tenho resistido e sigo lutando por dias melhores.

Nesse contexto, é muito difícil atrelar a teoria aprendida na academia à prática do cotidiano em uma rede municipal deflagrada, onde os profissionais que desejam fazer diferente são perseguidos e seus projetos não são apoiados, a ponto de não serem executados.

Todos os meus alunos, ao chegarem à sala de aula, são acolhidos com um abraço, sempre se respeitando a limitação daquele que, por motivos vários, não gosta de ser tocado. Para isso, tenho o olhar sensível para perceber cada aluno e respeitar sua individualidade.

Em minha sala de aula, dentre os mais de 20 alunos, há 10 que precisam de auxílio extraclasse. Embora respeitando minhas limitações, tento ofertar o melhor de mim todos os dias e executar um trabalho humanizado.

Após ter aprendido no curso que o aluno não é da professora e sim da escola, surpreendi-me quando, ao dialogar sobre esse assunto com a orientadora pedagógica da unidade em que trabalho, ela me respondeu que o aluno não é da escola e sim dos pais. Mais uma vez, a minha voz foi silenciada, embora eu não pretenda me calar.

Em minhas atividades cotidianas, tento trabalhar o melhor possível, mesmo com a limitação de materiais pedagógicos disponibilizados, buscando respeitar a necessidade de cada aluno. Espero poder trocar experiências não somente por meio de cartas, como também em rodas de conversas, onde cada professor possa falar um pouco de seu cotidiano, de forma a ampliar o conhecimento de todos através de trocas.

Atenciosamente,

Ana Paula Ferreira Marinho

Carta Pedagógica de Carlos Henrique dos Santos Almeida

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.19

Prezada Ana,

A sua carta me fez viajar para o universo da sala de aula, rememorando muitas pequenas ações que tiveram impactos positivos nas vivências de diversas crianças. Uma delas, em especial, quero contar nesta carta. Trata-se de Fernando (nome fictício), uma criança de cinco anos, em situação de inclusão, e com seletividade alimentar.

Durante anos estabeleceu-se na escola que Fernando não almoçava. Desde o seu ingresso, ele só comia farofa. Ao longo deste ano, sendo um de seus educadores de referência, eu lhe ofertava os alimentos do prato completo. Ele analisava detalhadamente cada um e os recusava. Após uma reunião com a família, seus pais disseram que em casa ele agia da mesma maneira e só comia a muito custo, quando era obrigado. Dissemos a eles que, na escola, a criança não era obrigada a comer, que respeitávamos suas vontades, embora continuássemos a ofertar e a observar.

Após uma reunião pedagógica com toda a equipe escolar sobre crianças em situação de inclusão e possíveis estratégias de alimentação, a me-rendeira começou a observar Fernando com mais cuidado. No dia em que

era ofertada farofa, ela montou um prato e o viu comer bastante animado. No dia seguinte, eu segui o ritual de ofertar a comida, que era macarrão. Como sempre, ele olhou para a comida e se recusou a comer. A merendeira, então, me chamou e me entregou outro prato, solicitando que eu o oferecesse ao menino. Assim o fiz. Fernando observou com atenção a porção de macarrão, cheirou e, depois, comeu animado. A merendeira, ao ver a reação da criança, comemorou e disse, toda feliz: “— Ele não gosta é de ver os temperos na comida!” (informação verbal).

Assim, percebemos que realmente educar é um ato político, que deve ser compartilhado por todos os envolvidos em uma comunidade escolar, visando ao bem-estar e à educação das crianças. Deve-se ter uma observação atenta, uma escuta ativa, para perceber as nuances das decisões das crianças e estar próximo para buscar compreendê-las em suas singularidades. Pois, como foi dito, pequenas ações podem gerar grandes mudanças, que vão transformar infâncias.

Com carinho,

Carlos Henrique dos Santos Almeida

Carta Pedagógica de Rita de Cássia Sampaio da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.20

Prezada Ana,

Agradeço pela carta inspiradora que enviaste! Inspirada pelo mestre Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021), cujos pensamentos pedagógicos nos instigam a criar possibilidades para produzir ou construir conhecimento, escrevo-lhe com o mesmo propósito de colaboração. Tão desafiadora é a realidade de uma educação voltada para todos. Inúmeras são as barreiras, sobretudo as atitudinais.

Ainda hoje eu me entristeço com o descaso de alguns de meus pares, que não percebem que a necessidade de repensar a prática, o currículo, a escola é eminentemente urgente. A educação para todos (inclusive) precisa perpassar pela empatia, pela esperança e pelo conhecimento historicamente construído. Entretanto, o que comumente presencio são práticas de integração ao invés de inclusão, como a que relato a seguir.

Na semana passada, João (nome fictício), de nove anos, estudante do quarto ano, não acompanhou sua turma em um passeio pelo bairro (em torno da escola). Lamentável! A falta de conhecimento e de empatia do professor tirou de João o direito de participar de uma aula-passeio. Na

visão desse professor, sua atitude foi de cuidado, cautela, pois, segundo ele, não queria se responsabilizar por algum problema que viesse a ocorrer. O curioso é que esse mesmo professor, ao sair da escola com inúmeras crianças, estava sendo responsável por cada uma delas. Portanto, João tinha o direito de acompanhar sua turma, o que lhe foi negado.

Observa-se, nesse caso, que a ausência de um trabalho colaborativo, com o envolvimento de todos no processo de ensino-aprendizagem, foi determinante para essa lamentável ocorrência. A família sequer fora comunicada sobre o passeio, assim como a professora da sala de recursos. Entretanto, a profissional de apoio concordara com a professora e com a direção da escola, que seria mais prudente deixá-lo na escola. Perguntou-se: “— Em que momento se pensou em João como sujeito de direito? Em que momento esse ambiente, excludente, favoreceu a aprendizagem de João?”. Recordo-me, a propósito, das palavras do professor Oliveira (2025), salientando a importância da socialização para o processo de desenvolvimento do sujeito

Nesse cenário, ressalto que a crença de que todos são capazes de aprender sustenta um fazer pedagógico inclusivo passível de construção de conhecimento por todos e para todos. Sobretudo, o fazer colaborativo entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo que situações como a vivenciada por João sejam exterminadas de nossas escolas e de nossa sociedade.

Com esse espírito de esperança e humanidade, despeço-me,

Rita de Cassia Sampaio da Silva

Carta Pedagógica de Ana Paula Ferreira de Souza

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.21

Querida professora Ana Prado,

Fiquei emocionada ao ler a sua carta, que me fez refletir sobre a importância da leveza, da sensibilidade, do diálogo e do cuidado em meu fazer cotidiano. Obrigada por suas palavras cheias de significado e força, assim como por sua aula. Sua voz ainda ecoa em meus ouvidos, falando sobre pertencimento, lembrando que, quando garantimos a inclusão, nós florescemos (Prado, 2025).

Assim como você, admiro muitíssimo o querido poeta Manoel de Barros, principalmente quando ele diz que “a maior riqueza do homem é a sua incompletude, é preciso desver o mundo, prezar insetos mais que aviões e a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis e ser aparelhado para gostar de passarinho” (Barros, 2015, p. 30). Desejo ardentemente que cada professor tenha esse olhar atento e um acolhimento simples e sincero, mesmo com toda a complexidade existente em sala de aula.

Seria extraordinário se nossos pensamentos comungassem com os de Paulo Freire e entendêssemos que o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos. Assim,

nossa prática educacional dialógica e democrática estabeleceria ações concretas que permitiriam a participação do outro no processo educativo.

João e Maria não tiveram essa chance. Eles não se sentiram pertencentes aos grupos que deveriam acolhê-los e as “situações-limites” se estabeleceram, causando dor, frustração, inquietação e angústia, o que poderia ter sido evitado com uma escuta sensível, um olhar amoroso e gestos de afeto e carinho que aproximariam, minimizariam tristezas e maximizariam experiências vitoriosas.

Professora Ana, eu realmente acredito no “inérito viável”. Penso ser possível uma prática em que a valorização do diferente e o respeito à individualidade sejam naturalmente aceitos por nossa mente de forma tão abrangente que alcance até os corações mais endurecidos. Porém, para isso, é imprescindível que o professor tenha amor pelo que faz, verdadeiro amor por sua prática.

Acredito que, quando a exclusão e a injustiça parecerem bloquear nossos caminhos e quase nos paralisar, devemos enfrentá-las com coragem, para tornar realidade, através de um trabalho coletivo, uma ação que acolha todos com dignidade e equidade. É isso que eu chamo de ensino colaborativo, acreditando firmemente nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 30): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Complementando esse pensamento, gostaria de também citar a Bíblia de Estudo de Genebra (2006, p. 195), quando o autor sacro ressalta a relevância e a magnitude de se visualizar o invisível: “A fé é o firme fundamento das coisas que se esperam e a prova das coisas que não se veem”.

Por minha vez, mantenho firme a esperança em uma educação libertadora, igualitária, sem barreiras e sem fronteiras. Mesmo em meio a um cenário devastador e desacreditado, sigo acreditando em uma sala de aula acolhedora, em professores afetuosos e em uma escola verdadeiramente para todos.

Concluindo minha resposta à sua carta, aquilo que parecia impossível se concretizará, o que não víamos, passaremos a enxergar com os olhos do amor e da humanidade nos mínimos detalhes e poderemos ouvir a

voz das crianças, pois o ruído do medo e da inquietação desaparecerá de nossos ouvidos e mentes. A nossa passagem por esse mundo é breve, portanto, devemos fazer o nosso melhor e deixar a nossa alegria, a nossa paz e o nosso carinho por onde passarmos, pois o que fazemos na vida ecoa na eternidade.

Obrigada por tudo, querida professora Ana.

Afetuosamente,

Ana Paula

Carta Pedagógica de Bárbara Nielsen Brum Ferreira

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.22

Olá, professora Ana!

Que carta linda! Fiquei feliz e emocionada ao lê-la, ao comprovar que, em uma época em que convivemos com pessoas com atitudes capacitistas, ainda encontramos excelentes profissionais como você, extremamente importante e necessária em nossa sociedade.

Escrevo com a alegria de estar aqui, em mais uma oportunidade de aprendizado, de trocar com meus pares angústias e experiências. Sim, em nossa profissão existem momentos de alegria, apesar de dizerem o contrário. Nosso sábio Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021) nos inspira a acreditar nisso, quando nos fala sobre o esperar.

Assim, estou aqui hoje na esperança de absorver conhecimentos, de modo a contribuir para o ensino-aprendizagem de nossos alunos, aqueles que, muitas vezes, são desacreditados em seu processo de escolarização e ouvem ainda muitas vozes lhes dizendo que a escola não é o lugar deles. Essas falas ecoam diariamente pelos corredores escolares, apesar de a legislação brasileira garantir uma educação inclusiva para todos, principalmente para os estudantes público-alvo da educação especial. E é exa-

tamente por isso que estamos aqui, pessoas que, como eu, disponibilizam seu escasso tempo, visando a fortalecerem seu conhecimento em prol de um ensino colaborativo.

Certa vez, um aluno me perguntou o motivo de a atividade dele ser diferente da apresentada ao restante da turma. Naquele momento, eu parei para refletir sobre aqueles palavras, porque eram a expressão da verdade. Não, um querido, superesperto, atento, acabara de me mostrar que, independentemente da deficiência, aquele espaço também era dele e ele precisava se sentir pertencente a ele.

Eu, na qualidade de professora de atendimento educacional especializado, não tivera acesso ao que seria abordado naquele dia com a turma, por isso, a atividade que destinei ao estudante era uma das que eu carregava comigo. Embora ela fosse pertinente ao seu processo de ensino-aprendizagem, ele tinha o direito de partilhar da atividade destinada ao restante da turma.

Nesse contexto, como professora que acredita no ensino colaborativo, na bidocência como forma de inclusão, estou aqui para contribuir nesse caminhar da educação inclusiva. O ensino colaborativo, juntamente com a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), constitui-se em uma das inúmeras possibilidades para uma educação inclusiva de verdade.

Percorremos um longo caminho, querida Ana. Foram anos de muitas lutas, mas também de muitas conquistas. Entretanto, como sociedade, ainda precisamos melhorar muito no entendimento de que todos os sujeitos têm o direito de ocupar os lugares que quiserem. Sigo firme, acreditando em uma escola mais humanizada, que acolha todas as diferenças.

Com carinho,

Bárbara Nielsen Brum Ferreira

Carta Pedagógica de Cátia Ferreira Amaro Gomes

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.23

Querida Ana,

Suas palavras ecoam com tanta força e sentido que me fazem acreditar que podemos construir, verdadeiramente, uma sociedade justa, acolhedora, que, de fato, inclui todos em uma ação coletiva e respeitosa.

Ao ler sua carta, sinto-me atravessada pela delicadeza e pela força de uma escrita que não apenas provoca como também acolhe. Em meu caminhar na educação infantil, tenho procurado cultivar uma escuta mais atenta e um olhar sensível para com as pequenas infâncias. As crianças, em sua diversidade, ensinam-me diariamente que a inclusão não se limita a estratégias ou adaptações, mas se revela no encontro, no gesto, na palavra e, sobretudo, na possibilidade de cada um/a se sentir reconhecido/a e pertencente.

Ser professora das pequenas infâncias é aprender a cada dia a arte da delicadeza: acolher as diferenças, transformar desafios em descobertas e permitir que cada criança floresça no seu tempo e no seu jeito de existir. Acredito que a educação inclusiva é feita de escolhas éticas e afetivas, de presenças inteiras que se permitem tocar e ser tocadas.

Como bem disse Manoel de Barros (2015), a maior poesia é a infância. Que possamos continuar bordando essa poesia em nossas práticas, fazendo da escola um lugar onde todas as infâncias caibam, vivam, brinquem e sonhem.

Com carinho e gratidão,

Cátia Ferreira Amaro Gomes

Carta Pedagógica de Érica da Costa Barros

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.24

Querido/a professor/a,

A expressão “exercício da cidadania”, presente na Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, leva-nos a refletir acerca de como as instituições de ensino têm promovido essa prática ao lidarem com alunos “diferentes” em seus contextos sociais e humanos. O texto legal refere-se ao respeito pela diversidade étnica, sexual, familiar, social e neurológica. Afinal, cada ser que constitui a sociedade é um cidadão, com toda a complexidade que a natureza humana acarreta. E, assim, ele tem o direito de exercer sua cidadania.

Concordamos, obviamente, que é necessário o respeito às diferenças, à subjetividade humana, à construção de um currículo coletivo que atenda aos interesses da comunidade à qual serão destinados, que valorize os sujeitos em suas aptidões individuais à medida que levante discussões acerca do quanto o individual influencia o coletivo. Somos unidades que constituem um todo — não podemos ignorar esse fato.

Mantoan (2003) afirma que uma escola inclusiva é aquela que compreende as peculiaridades de seus alunos, que respeita suas identidades,

que trabalha para atender às especificidades de seu público. Em relação ao aluno com deficiência, a instituição não deveria enxergá-lo como “alguém que necessita de ajuda”, mas como mais um aluno, dentre tantos outros, que possui uma maneira singular de aprender e interagir com o meio e seus pares. Nessa concepção de escola, não é o aluno que deve se adaptar ao ambiente escolar e a seus mecanismos inflexíveis de ensino-aprendizagem, mas os agentes dessa instituição é que precisam reavaliar suas idealizações de “ser humano”.

Paulo Freire (2021) afirma que a prática deve ser o seu melhor discurso. Não sairemos da prostração atual do sistema educacional enquanto a teoria da legislação for diferente da realidade encontrada nas instituições de ensino. É preciso refletir e mudar, buscar novos caminhos, olhar com sensibilidade para os sujeitos que constroem as unidades de ensino: jovens, adultos, idosos, crianças, famílias, profissionais. Somente o conhecimento das leis, sem mudança de comportamento dos mediadores de aprendizagem, não garante o “exercício da cidadania” de forma plena pelo discente.

Quando pensamos em inclusão, devemos levar em conta a supressão das barreiras que impedem o aluno de se sentir parte de determinado ambiente. Não podemos analisar um indivíduo com deficiência a partir do elemento que lhe falta, tampouco reduzi-lo ao seu transtorno ou síndrome. É preciso entender em que contexto esse indivíduo está inserido e quais são as deficiências do local que o acolherá.

Segundo Vygotsky (1997), uma pessoa tem a concepção de sua deficiência definida de acordo com a interação possibilitada por seus pares e barreiras ambientais. Nesse contexto, o que impede um cidadão de exercer plenamente sua cidadania em uma unidade de ensino não é a sua deficiência e sim a falta de condições ambientais favoráveis.

O processo de ensino-aprendizagem é complexo, desafiando o profissional a conhecer a realidade de seu aluno e o contexto em que está inserido para que, com criatividade e responsabilidade, cumpra o programa e ofereça condições de aprendizagem satisfatórias ao educando. Para tanto, faz-se necessário que o profissional esteja em constante reflexão e formação, recebendo auxílio para modificar uma prática direcionada à

homogeneidade, concebendo a heterogeneidade latente em uma turma de ensino regular.

O aprendizado proporcionado pela escola extrapola os limites dos conteúdos impressos em grades bimestrais ou referenciais curriculares. O que acontece nas relações dentro das unidades de ensino são aprendizagens que preparam para a vida, para o exercício da cidadania plena. Afinal, todos ali são agentes históricos dentro de seus tempos. O desenvolvimento do ser humano ocorre além da aprendizagem de um conhecimento adquirido pela humanidade ao longo de sua história. Ele se dá por sua interação com seus pares e o meio, através da necessidade de modificar o ambiente e alcançar sua sobrevivência.

A capacidade humana de se adaptar ao novo é um elemento inerente à aprendizagem, que deve ser considerado no processo de troca de conhecimentos que ocorre no espaço escolar. Aprender é exercitar a habilidade humana de extrair de si a potencialidade de adaptar-se ao meio, apesar das condições adversas, utilizando mecanismos de compensações.

Considerando tudo isso, professor/a, é que lhe digo que você tem o crucial papel de mediador nesse processo, observando as potencialidades de seu estudante, as barreiras que possam impedi-lo de alcançar os objetivos traçados e, orientado por uma rede de apoio (professor de sala de recursos, terapeutas, famílias), elaborar as melhores estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento desse indivíduo. Você sempre será uma das mais preciosas ferramentas políticas para diminuir a distância entre o discurso de uma escola inclusiva e a realidade de uma prática integradora.

E, lembre-se: você não está sozinho e não, não é culpa sua se o sistema está falhando na parte que lhe cabe!

Um abraço fraterno,

Érica da Costa Barros

Carta Pedagógica de Patrícia Loiola e Silva Ribeiro

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.25

Cara professora Ana Prado,

A leitura de sua carta nos faz pensar em todos os obstáculos que encontramos em nosso caminho acerca da educação inclusiva, assim como nos leva a questionar sobre o que estamos fazendo para incluir nossos alunos com deficiência na rotina da sala de aula.

Penso que nós, professores, antes de tudo, temos de procurar conhecer essa criança, por exemplo, do que ela gosta e qual sua área de interesse, o que pode ajudar em momentos de crise. Tais informações, embora obtidas por meio de anamnese, são complementadas com uma observação atenta, de modo a possibilitar que esses alunos tenham seus direitos garantidos e sejam inseridos no cotidiano escolar, ou seja, que interajam com a turma, cada um de acordo com suas limitações, as quais não anulam sua capacidade de participar. Portanto, cabe a nós, professores, procurar a melhor maneira de desenvolver esse sentimento de pertencimento. De acordo com Vygotsky (1997), “o professor deve adotar o papel de facilitador, não de provedor de conteúdo”.

Para que essa inclusão aconteça, temos de pensar no estudante público-alvo da educação especial não só como alguém com deficiência,

mas como um aluno que faz parte da turma e, portanto, tem o direito de participar das atividades juntamente com os demais. Assim, temos de lhe proporcionar acessibilidade. Por exemplo, no caso de aluno com baixa visão, oferecer tecnologia assistiva, Braile, comunicação alternativa, letra bastão de caixa alta, entre tantos outros recursos, de acordo com as suas necessidades, fazendo com que o aluno se sinta parte de seu processo de aprendizagem, o que nos faz lembrar Paulo Freire (1996, p. 13): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Entretanto, mesmo reconhecendo a realidade que vivemos nas escolas, temos de superar os obstáculos em nosso cotidiano e oferecer oportunidades de acesso ao conhecimento a esse aluno, de modo a que ele se sinta pertencente não só ao ambiente escolar como também à sociedade em geral.

Grata,

Patricia Loiola e Silva Ribeiro

Carta Pedagógica de Taiara Marília Aparecida dos Santos Nunes

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.26

Querida professora Ana Prado,

Ao ler sua carta, percebi muitas semelhanças com os dilemas e desafios que enfrento em minha prática docente. Inspirada pelo compromisso ético e poético que você compartilha e pelos conceitos de Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021) sobre “situações-limites” e “inédito viável”, percebi que poderia narrar minhas experiências, refletindo sobre o cuidado, a alteridade e o olhar atento ao cotidiano escolar. Portanto, ensaio esta carta com a intenção de transmitir um pouco das nuances de meu trabalho como educadora, que oscilam entre o caos e o extraordinário.

Em 2023, fui professora de uma turma de segundo ano em uma escola da rede privada. No que diz respeito a esse período, gostaria de comentar a relação tensa entre o desejo de educar e a exigência de controlar vivida com meu aluno, nomeado nesta carta como Hugo.

O caderno de Hugo ia praticamente em branco para casa todos os dias. Nesse cenário, solicitou-se uma reunião com a mãe da criança, de modo a se esclarecer algumas questões, como o comportamento agressivo e impulsivo da criança que extrapolava o campo pedagógico. Nessa conver-

sa, a família nos apresentou um laudo de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), como também reclamações referentes ao não cumprimento das tarefas escolares por parte de Hugo.

A partir desse encontro, pus em prática algumas estratégias, de modo que a família ficasse satisfeita com o trabalho da escola. Por exemplo, a mesa de Hugo foi posicionada ao lado da mesa da professora, que o estimulava, de minuto a minuto, a manter a atenção no que ela estava falando. Além disso, quando necessário para Hugo concluir a tarefa, ele usufruía de menos tempo de recreio, chegando, inclusive, a perder alguns minutos da aula de educação física para suprir essa demanda. Entretanto, nada satisfazia à família, pois nenhuma das estratégias traçadas para essa criança funcionava conforme a expectativa deles.

Ao longo do ano, houve inúmeros encontros com os responsáveis sobre a postura adequada no caso da condição do estudante: respeito ao seu tempo, redução de estímulos, adaptação de materiais. Cheguei a concluir tarefas por ele, já que o menino chorava e se prostrava em pânico devido às punições que sofreria em casa por não realizá-las. Mesmo assim, o fato de ajudá-lo a copiar foi entendido como “passar a mão na cabeça”.

Nesse contexto, fiz o que me era possível, mesmo que minhas ações me machucassem como uma farpa que entra na pele e vai intensificando o latejo conforme o tempo passa e ela não é removida.

Quando entrei para a prefeitura de Niterói, como professora de apoio educacional especializado, em 2024, conheci Pietro, adolescente com autismo nível 3 de suporte. Diferentemente do que vivi com Hugo, meu trabalho com ele começou em um verdadeiro marasmo: ele não ficava mais de 20 minutos em sala por não gostar dos estímulos, comunicava-se apenas por ecolalia e fazia só o que eu sugeria, mantendo-se inerte por longos períodos.

Com o tempo, Pietro começou a se interessar pelo que acontecia na sala. Ele escutava os colegas conversando sobre futebol, envolvia-se com o grupo na medida do possível e até pedia para voltar para a sala sozinho, algo inviável no início do ano. A cada pequeno avanço, era evidente o quanto ele precisava de espaço e respeito para se desenvolver: a autonomia

dele não era só uma habilidade, mas um direito que precisou ser conquistado com paciência e estímulos constantes.

Pietro começou a se expressar mais, compartilhando experiências do cotidiano, gostos pessoais e novidades da família. As frases ainda não eram fluidas nem gramaticalmente corretas — tempos verbais misturados, coesão incerta —, mas já deixavam claro o esforço enorme que ele fazia para se comunicar.

Nos intervalos, ele aprendeu a curtir o recreio sozinho, a lidar com o próprio tempo e o próprio espaço. Até a mãe precisou compreender que era hora de dar espaço e passou a permitir que ele se deslocasse da esquina da rua até a escola sozinho. Pietro começou a se reconhecer como adolescente, dizendo com humor que não precisava que eu ficasse “atrás dele” o tempo todo, repetindo justamente o que eu vinha estimulando.

Ao longo do ano letivo, ele passou de 20 minutos em sala a períodos mais longos, escolhia participar das aulas, escutava e se envolvia com os colegas e mostrava interesse nas atividades de Educação Física e esportes, especialmente futebol. Cada avanço, pequeno ou grande, era a prova de que educar, nesse contexto, é mais sobre acompanhar e respeitar o ritmo do estudante do que sobre exigir e controlar.

Esse trabalho, para mim, foi o resgate do meu “eu” educadora que tinha sido atropelado pela experiência anterior.

Essas experiências me mostraram como cada gesto em sala de aula pode transformar “situações-limites” em oportunidades de aprendizagem e inclusão. Com Hugo, compreendi os riscos de práticas pautadas pelo controle e punição; com Pietro, percebi o poder do cuidado, da escuta e do estímulo respeitoso à autonomia do estudante. Assim, cada avanço, por menor que seja, representa o “inédito viável” que Paulo Freire (1987; 1992; 1996; 1997; 2021) nos inspira a buscar: possibilidades que ainda não existem, mas que se tornam reais quando cultivamos atenção, presença e sensibilidade.

Ao refletir sobre minhas práticas à luz dos conceitos de Freire e debruçada sobre sua carta, concordo que educar é, acima de tudo, um compromisso ético e poético. Pequenas ações, respeito ao ritmo de cada

estudante e valorização de suas singularidades podem transformar o cotidiano escolar, promovendo um ensino inclusivo, atento e humano.

Assim, deixo entremeadas nas linhas desta carta as marcas e as tensões do meu primeiro fazer pedagógico como professora de apoio educacional especializado.

Com carinho,

Taiara Marília Aparecida dos Santos Nunes

Carta Pedagógica de Esther Ramos Pinheiro

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.27

Prezada Ana Prado,

Recebo sua carta com gratidão e esperança. Suas palavras, inspiradas em Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021) e Manoel de Barros (2015), ressoam como convite à reflexão e reafirmam a importância da sensibilidade e da escuta no cotidiano escolar. Elas conversam diretamente com a minha prática diária e me incitam a pensar sobre a potência transformadora da educação quando guiada pelo cuidado e pela atenção.

Assim como você, também enfrento situações desafiadoras no cotidiano escolar. Atuando como professora de apoio educacional especializado, vivo a experiência de acompanhar estudantes com necessidades educacionais específicas. Contudo, percebo que, muitas vezes, o professor regente apresenta resistência em planejar de forma adaptada e inclusiva, acreditando que o aluno seja apenas responsabilidade minha. Essa postura acaba por limitar e excluir a participação do estudante, esquecendo que ele pertence à escola, e que a aprendizagem é compromisso coletivo.

Esses momentos revelam como a inclusão exige de nós persistência e diálogo. É nesse espaço de tensão que se manifestam, como você bem

lembrou, as “situações-limites” freireanas: momentos que podem paralisar, mas que abrem caminhos para invenções e práticas mais humanas. Sigo acreditando que, ao insistirmos na corresponsabilidade, conseguiremos transformar resistências em oportunidades de crescimento para toda a comunidade escolar.

Agradeço por sua carta e por manter vivo esse diálogo que fortalece nossa caminhada. Que possamos seguir cultivando esperança, tornando visível o que tantas vezes passa despercebido, construindo juntas uma educação inclusiva, poética e profundamente humana.

Com estima, respeito e carinho,

Esther Ramos Pinheiro

Carta Pedagógica de Vanderlea de Nazareth Rodrigues Costa Ramos

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.28

Querida professora,

Sou professora da rede municipal de Niterói há mais de 30 anos. A cada dia, reflito sobre minhas atitudes, sempre buscando o aprendizado, lembrando que precisamos ter carinho, atenção e sensibilidade para com nossas crianças.

Embora esteja cada vez mais apaixonada pela temática da inclusão, reconheço que ainda tenho muito a aprender. Por isso, tenho participado de vários cursos, seminários e congressos. Conviver com esse tema me fascina, porque a sociedade, os professores, os gestores, precisam aprender e entender a inclusão como um processo contínuo.

Suas palavras e reflexões me trazem à mente as palavras de Paulo Freire (1996), que nos lembra que a educação não é um ato de depositar conhecimento, mas um processo de construção conjunta, de diálogo constante entre o educador e o educando — algo que só se torna possível quando nos colocamos como aprendizes.

Você fala de inclusão com tanta paixão e comprometimento, e essa é exatamente a base do que Freire (1987; 1992) chamaria de “inédito viável”

— a capacidade de imaginar e construir uma realidade nova, possível, onde o respeito, o amor e a empatia são as bases para transformar a educação e a sociedade. Essa visão não nasce do otimismo vazio, mas da ação consciente e da coragem para intervir no cotidiano para transformar situações difíceis em oportunidades de crescimento e inclusão para todos. Precisamos fazer história de forma inclusiva e estou com disposição para aprender a cada dia, pois quero fazer parte desse enredo.

Paulo Freire (1987, p. 30) já dizia: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Entretanto, essa comunhão deve ser buscada para que realmente se possa transformar a realidade. Continuemos juntos nessa caminhada, com a certeza de que o inédito é sempre possível quando há diálogo, compromisso e amor.

Um abraço fraterno,

Vanderlea de Nazareth Rodrigues Costa Ramos

Carta Pedagógica de Ingrid Lemos Costa

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.29

Estimada Ana Prado,

Gostaria de expressar minhas reflexões acerca do que vivemos. Atualmente, olho para a escola e a enxergo como depositária de nossa gente miúda. Nesse contexto, a palavra “depositária” não me soa tão bem; todavia, penso que é assim que a escola está funcionando: como um depósito, daqueles em que fica tudo guardado sem ninguém se dar ao trabalho de olhar com cuidado para o que está lá.

E lá vão depositando nossas pessoinhas, e, com elas, todas as mazelas da sociedade. E a escola, essa instituição que precisa se reinventar todo o tempo, ela, teoricamente, deve dar conta de um tanto de coisa que ninguém mais consegue.

Percebo uma queixa, um choro, um nó que vai se embolando e vira mais do mesmo: o professor cansa, o orientador cansa, o diretor cansa e até o aluno cansa disso tudo embolado que ninguém sabe muito bem o que é.

Vemos um monstro crescendo e não entendemos nada. O aluno especial, o aluno indisciplinado, o debochado, o que é largado. A luz que não

funciona, o ar que não refresca, a xerox que pifou, o material que não tem, a verba que não chegou.

É difícil estar forte todo o tempo frente a tantos desafios. O fato é único: nesse lugar em que se encontram as mazelas e dificuldades, também se encontram todas as possibilidades. E o nosso trabalho é encontrar, nesse meio, as palavras, os sons, as cores, a criação, as belezas e as delicadezas desse universo. Vamos juntos!

Vamos ajudar nossos alunos a ler o mundo com um pouco mais de esperança. Vamos dar a eles lentes coloridas. Afinal, como nos alertou Orlando Villas-Bôas: “No Xingu, o velho é o dono da história e a criança é a dona do mundo” (Medeiros, 2011).

Cheguei a esse curso de extensão buscando conhecimento e já me vejo afetada pelos afetos e pela escrita das realidades paralelas que permeiam o cotidiano dos professores que compartilham comigo esses momentos. Em minha prática, percebi que, apesar do pouco conhecimento, a intuição tem me ajudado a lidar com o diferente de forma acolhedora e leve. Nem sempre dá certo, mas o acolhimento e o afeto têm rendido uma boa parceria com mediadores e alunos e supera as lacunas. Lembrando ainda Paulo Freire (1987, p. 68): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Ana, obrigada por nos ajudar a encontrar as delicadezas e a esperança.

Ingrid Lemos Costa

Carta Pedagógica de Cristiane Naegele Fernandes Bon

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.30

Prezada professora,

Ao ler sua carta, senti-me atravessada pelas histórias de João e Maria e pelas reflexões que ela suscita sobre o cuidado e o compromisso da docência. Suas palavras me lembraram que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 25). Cada gesto, cada decisão em sala de aula carrega em si a potência de incluir ou excluir, fortalecer ou fragilizar.

Em minha prática, já vivi situações que me fizeram repensar minha forma de agir. Recordo-me de uma aluna com deficiência auditiva, que, em uma roda de leitura, parecia cada vez mais afastada. Percebi que sua participação era limitada pela falta de acessibilidade do material e pela rapidez das falas dos colegas. Esse momento, para mim, representou uma “situação-limite”, como você tão bem lembrou a conceituação de Freire (1987). A exclusão estava posta, mas poderia ser transformada. Passei, então, a adaptar os textos com antecedência, utilizar recursos visuais e organizar momentos em que ela pudesse compartilhar suas interpretações em Libras com o apoio de colegas. Aos poucos, sua presença deixou de ser silenciosa e se tornou voz ativa no grupo.

Assim como em sua narrativa sobre João e Maria, compreendi que a ausência de cuidado gera invisibilidade e dor, mas a atenção e a escuta criam pertencimento. Foi nesse processo que percebi, na prática, o que Freire (1987) chama de “inédito viável”: a possibilidade de reinventar caminhos que ainda não existiam, mas que surgem quando não nos conformamos com a exclusão e nos unimos em favor da inclusão.

Suas contribuições me inspiram a continuar buscando formas de olhar cada estudante em sua singularidade, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e de saberes. Assim, sigo acreditando que a docência é sempre um ato coletivo, construído na partilha e no diálogo.

Escrevo esta carta não apenas como resposta, mas como um convite para mantermos vivo esse exercício de narrar, refletir e dialogar. Que possamos continuar trocando experiências, reconhecendo os limites, mas também cultivando a esperança que nos move a inventar novas práticas de inclusão.

Com estima, afeto e compromisso,

Cristiane Naegele Fernandes Bon

Carta Pedagógica de Danielle de Oliveira Mattos Martins

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.31

Querida professora Ana Prado,

Este registro tem o intuito de refletir sobre o trabalho desenvolvido, os desafios enfrentados e os aprendizados construídos coletivamente ao longo do processo pedagógico. A experiência vivida reforça a importância da escuta, da colaboração e da intencionalidade educativa.

Inspirada pelo pensamento de Vygotsky (2024), compreendo que o desenvolvimento da criança acontece nas interações que ela estabelece com o outro e com o meio em que vive. Cada experiência compartilhada, cada brincadeira e cada desafio superado tornam-se oportunidades de ampliar suas capacidades e potencialidades.

Através da mediação e do apoio oferecido por alunos e colegas, a criança transita de um nível de desenvolvimento atual — aquilo que já realiza com autonomia — para um novo patamar, alcançado com a ajuda do outro, dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. É nesse espaço de possibilidades que tenho acompanhado com alegria as conquistas dos alunos que recebo.

Para ilustrar esse pensamento, gostaria de compartilhar o dia em que na sala do oitavo ano, o aluno com TEA, Jonas, durante a aula de Ciências da professora Beth, manifestou curiosidade e dúvidas sobre o tema “Reprodução e parto”. Vimos ali materializar-se o verdadeiro sentido do ensino mediado: partimos de uma necessidade real de conhecimento, de uma pergunta genuína, para a construção de um processo de aprendizagem significativo e libertador, com a elaboração de uma boneca grande, de pano, que nos possibilitou simular um parto cesáreo e um parto natural para observação minuciosa.

Ao permitir que o aluno tivesse acesso ao conhecimento científico de forma acessível e contextualizada, utilizando recursos orais e visuais que facilitaram a compreensão de todos, a prática docente rompeu com a simples transmissão de conteúdos e transformou-se em uma experiência de diálogo e descoberta. O que era uma curiosidade inicial tornou-se uma compreensão ampliada, fruto da mediação sensível e intencional da professora.

Naquele movimento, Jonas pôde avançar em sua zona de desenvolvimento proximal, construindo novos significados e consolidando aprendizagens que ultrapassam o conteúdo em si: o respeito pelo corpo, a valorização do conhecimento científico e a confiança para perguntar, dialogar e aprender.

Essa experiência nos recorda que educar é muito mais do que ensinar conteúdos; é abrir caminhos para o diálogo, a escuta e a construção de sentidos. Quando o aluno se reconhece como sujeito ativo de sua aprendizagem, o conhecimento deixa de ser algo distante e passa a fazer parte de sua vida, transformando-o.

Como nos ensina Paulo Freire (1996, p. 13), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, o gesto pedagógico de acolher a dúvida do aluno, tratá-la com respeito e transformá-la em oportunidade de aprendizado coletivo representa a essência de uma educação humanizadora e libertadora.

Sob a luz de Vygotsky (1997), compreendo que foi exatamente nessa interação mediada — entre mim e a professora regente, os alunos e o

conhecimento — que se construiu o verdadeiro aprendizado. Um processo vivo, dinâmico e significativo, que respeita o tempo e o contexto de cada educando.

Que possamos continuar cultivando práticas educativas que valorizem a curiosidade, o diálogo e o encontro, permitindo que cada aluno descubra, em sua caminhada, o prazer e o poder de aprender.

Foi um enorme prazer conhecer você e seu magnífico trabalho!

Com admiração e reconhecimento pelo trabalho sensível e transformador,

Danielle de Oliveira Mattos Martins

Carta Pedagógica de Simoni de Oliveira Moraes Coutinho

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.32

Prezada professora Ana Prado,

Sou professora há um tempo... um pouco mais de 30 anos. Morava no interior do Espírito Santo e entrei na escola com sete anos. Aprendi a ler e escrever em dois meses, em uma sala multisseriada, uma realidade comum em escolas rurais dos anos de 1970. Um detalhe curioso: minha professora era além do tempo dela. Não tinha recursos de ponta, mas conseguia ampliar os nossos horizontes. Por causa dela eu me tornei professora. Meus pais não tiveram a mesma oportunidade que eu; no entanto, eram meus maiores incentivadores.

Não sei se ela conhecia o trabalho de Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021), mas nos deu a chance de levar nossas experiências do cotidiano para a nossa pequena sala de aula. Lembro que eu queria escrever sobre a árvore que me chamava a atenção perto de uma pedra enorme, que havia na frente da minha casa, sobre o córrego onde íamos pescar toda semana e sempre trazíamos para casa um bagre ou um lambari. Uma pena não ter guardado esses registros para a posteridade. Eles estão somente em minhas memórias.

Há 50 anos eu vivo mergulhada nesse universo de descobertas que sempre tem uma nova coisa para aprender. Em 2010, eu entrei na rede de Maricá por meio de concurso. De repente, eu me vi na alfabetização, um lugar que eu nunca tinha frequentado. Que maravilha!!! Voltei ao meu primeiro contato com a leitura e escrita. Meus alunos tiveram a mesma oportunidade que tive um dia: aprender a partir do que vivenciavam em suas realidades. Muitos desafios e muitas descobertas para todos nós.

Em 2014, conheci a minha primeira aluna com deficiência física — ela era cadeirante. Nosso modo de ver e viver a rotina escolar mudou completamente. Lembro que as brincadeiras precisaram ser pensadas para ela participar e as aulas nunca mais foram as mesmas. Ela tinha o horário reduzido por conta da estrutura da cadeira, que a deixava cansada, mas, na época, não tínhamos espaço para ela repousar na sala. Ou seja, as barreiras arquitetônicas dificultavam o acesso e a permanência dela na escola.

Em 2017, eu tive uma aluna com TEA, que tinha horário reduzido por conta do tempo que ela aceitava ficar no espaço escolar. Inclusive, eu designava, todos os dias, um grupo de alunos para almoçar junto com ela, porque ela saía antes do horário convencional do recreio e não participava desse momento com os colegas. No início, ela não aceitou muito bem, mas, à medida que fomos mantendo a rotina, ela foi aceitando os colegas e a convivência com a turma, transformou-se e foi querendo ficar mais tempo na escola. Ou seja, por meio da estratégia de fazê-la almoçar na escola, acompanhada por alguns colegas da turma, conseguimos estreitar os laços afetivos entre eles.

Em 2018, eu tive uma aluna com atendimento pedagógico domiciliar (APD). O motivo desse atendimento é que ela tem câncer raro de pele que não pode ter contato com raios UV. Ela vivia em uma casa com portas e janelas sempre fechadas. Eu decidi que ela deveria conhecer os colegas, assim como os colegas deveriam conhecê-la. Depois de muitos ajustes, conseguimos que ela viesse à escola em dias chuvosos, usando uma roupa especial, e os colegas a visitavam de tempos em tempos, devido às atividades que aconteciam na escola e que reproduzíamos na casa dela, com o grupo de alunos selecionados para cada ocasião.

Atualmente, estou na gestão dessa mesma escola. Ao frequentar este curso, estou buscando novas direções e ferramentas para atender melhor aos muitos alunos que precisam ser incluídos por conta de transtornos, deficiência física, intelectual e emocional. Dizemos sempre que todos ganham quando nos abrimos ao novo, ao inesperado e abraçamos nossos alunos como eles nos chegam, e buscamos devolvê-los melhor ao final de cada dia de trabalho, porque, acima de tudo, são pessoas dignas de respeito e consideração.

Simoni de Oliveira Moraes Coutinho

Carta Pedagógica de Patrícia Rodrigues Lima

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.33

Prezada professora,

Agradeço, desde já, sua sensibilidade em compartilhar suas observações e por buscar constantemente melhorar sua prática pedagógica diante dos desafios da inclusão.

Inspirando-nos nos ensinamentos de Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021), compreendemos que o ato de educar é, acima de tudo, um gesto de escuta, acolhimento e diálogo. Como nos lembra esse autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13). Assim, diante da diversidade de sujeitos que compõem uma sala de aula, é essencial refletirmos sobre como estamos criando essas possibilidades para todos, especialmente para aqueles que mais precisam de apoio.

Sabemos que o processo de inclusão pode gerar insegurança, ao mesmo tempo que exige de nós constante reinvenção das práticas pedagógicas. É nesse contexto que reafirmamos a importância de uma educação que considere as singularidades de cada estudante e reconheça seus saberes, suas potencialidades e seus ritmos. Freire (1987, p. 68) defende que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si,

mediatizados pelo mundo”, o que nos convoca a pensar a sala de aula como um espaço de convivência, respeito e construção coletiva do conhecimento.

Para aproximarmos nossa prática pedagógica, trago uma experiência vivida há alguns anos em uma de minhas turmas do primeiro segmento. Lucas era um aluno do segundo ano que possuía baixa audição e utilizava aparelho auditivo. Embora fosse participativo, às vezes ele se sentia inseguro quando não entendia as explicações, principalmente quando havia muito barulho na sala.

Durante uma atividade em grupo, pedi que os alunos discutissem um texto lido em voz alta. Lucas teve dificuldade em acompanhar a conversa, pois os colegas falavam todos ao mesmo tempo. Ele ficou quieto e não participou da discussão, sentindo-se excluído.

Ao perceber a situação, eu reorganizei a atividade. Pedi que cada grupo escolhesse um porta-voz e falasse por vez, mantendo um tom de voz alto e claro. Além disso, posicionei o Lucas mais próximo da frente da sala e passei a utilizar recursos visuais, como cartazes e frases no quadro com as falas principais.

Com essas adaptações, Lucas conseguiu compreender melhor as falas e participou ativamente da discussão, contribuindo com ideias e lendo uma parte do texto para o grupo. Ao final, ele se sentiu orgulhoso e mais confiante para participar das próximas atividades. Por sua vez, a turma aprendeu a respeitar o tempo de fala de cada um e a importância de incluir todos nas conversas, desenvolvendo empatia e colaboração.

Agradeço, de maneira especial, à professora Ana Prado, cuja orientação e proposta me permitiram revisitar esse momento com um novo olhar, mais crítico, mais reflexivo e profundamente humano. Sua mediação foi essencial para que compreendêssemos a relevância de práticas pedagógicas inclusivas e conscientes.

Com gratidão, encerro este relato certa de que experiências como a narrada constroem uma educação mais justa, sensível e significativa para todos.

Patrícia Rodrigues Lima

Carta Pedagógica de Neusilene Mendonça da Glória

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.34

Querida Ana,

Escrevo tocada pela sua carta e movida pelo sopro de esperança que insiste em atravessar os corredores da escola pública, chão em que piso há mais de 30 anos, e onde cada voz é única e cada silêncio carrega histórias ainda não narradas. Hoje, quero lhe contar sobre Cauã, estudante do sétimo ano, cuja caminhada nos convoca a repensar o que significa ensinar e aprender.

Cauã não se alfabetizou dentro dos prazos que a escola dita. Carrega em si a marca de uma autoestima fragilizada, que o faz recuar diante das tarefas. Muitas vezes, é silenciado por atividades que não o reconhecem: cópias sem sentido, desenhos que não dialogam com sua idade nem com sua potência. Mas, em outros momentos, encontra professores que lhe oferecem uma escada feita de palavras simples, gestos de cuidado e propostas acessíveis — e ali ele floresce, mesmo que em pequenos passos.

Paulo Freire (1987, p. 68) nos lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, Cauã só encontrará força para avançar quando a es-

cola for, de fato, esse espaço de comunhão, em que sua palavra, ainda que não escrita, seja reconhecida como saber. Ainda guiada por Freire (1987), somos alertados de que negar a alguém o direito de participar do diálogo é negar-lhe também a humanidade.

Vygotsky (2024) nos ensina que o desenvolvimento humano é tecido nas relações: é no encontro com o outro que descobrimos o inédito em nós mesmos. Para Cauã, isso significa que seu aprender não pode ser reduzido a tarefas mecânicas, mas precisa nascer da interação viva, significativa e mediada por quem acredita em sua capacidade de avançar. Que possamos oferecer a ele e a tantos outros não um lugar de “menos”, mas um espaço de dignidade, onde cada tentativa de aprender seja celebrada como conquista. Que possamos perceber essas pequenas vitórias e valorizá-las como tal.

Rubem Alves (2000, p. 25) dizia que ensinar é “apontar horizontes e acender desejos”. E talvez essa seja a maior missão que temos com Cauã: ajudá-lo a acreditar em si, a descobrir que pode, sim, aprender, ainda que de modos diferentes. E assim, levá-lo a “experimentar a beleza do mundo, como quem descobre um jardim onde antes havia apenas um muro”. A escola, em sua diversidade cultural e humana, é o terreno fértil para isso. Uma pena que muitos ainda não a enxerguem assim...

A carta que lhe escrevo não traz receitas prontas, mas um chamado: que possamos enxergar, em cada “Cauã”, não um problema a resolver, mas um universo a ser acolhido. Que a educação especial não seja um canto esquecido, mas parte viva do projeto de uma escola inclusiva, onde a diferença é celebração e não obstáculo.

Que possamos, como educadores, fazer da esperança uma prática diária. Que cada sala de aula seja, como sonhou Freire (2021), um espaço de libertação; como acreditou Vygotsky (1997), um terreno de mediações férteis; e como poetou Rubem Alves (2000), um lugar onde meninos e meninas aprendam não apenas conteúdos, mas também a beleza de acreditar em si mesmos.

A Cauã, ofereçamos não tarefas limitantes, mas caminhos de encantamento. A nós, professores, resta a coragem de reinventar a prática e de

acreditar que, mesmo em meio às inúmeras dificuldades da escola, e em especial da escola pública, diante de tantas “situações-limites”, há sempre uma fresta por onde a luz pode entrar e o “inédito viável” acontecer.

Com afeto, coragem e esperança,

Neusilene Mendonça da Glória

Carta Pedagógica de Maria Magnólia de Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.35

Querida professora Ana Prado,

Li a sua carta e o meu coração se encheu de memórias, aprendizados e sentimentos que marcaram minha trajetória no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cada vivência que encontrei ao longo desse caminho me tocou de maneira única, profunda e transformadora.

É difícil colocar em palavras tudo o que vi, ouvi e senti. Foram tantas histórias, tantos rostos, tantas pequenas e grandes conquistas que moldaram não só minha prática pedagógica como também o meu modo de estar no mundo.

Lembro-me com carinho do dia em que o aluno João conseguiu escrever seu nome pela primeira vez. Seus olhos brilhavam de orgulho e emoção. Naquele instante, compreendi que o verdadeiro sentido da educação está além dos conteúdos: ele mora no reconhecimento da dignidade e do esforço de cada sujeito.

Em outra ocasião, durante uma crise emocional, outro aluno, Pedro, apenas precisou que eu estivesse ao seu lado. Sem palavras, sem pressa; com

respeito e acolhimento. Foi naquele silêncio compartilhado que aprendi que, muitas vezes, o simples gesto da presença é o que mais cura.

Mas há uma história que carrego com especial ternura: um jovem de 17 anos, Joaquim, deixado pela mãe aos dois anos, chegava todos os dias cantando “parabéns”. Movido por essa repetição tão simbólica, preparei uma brincadeira simples: uma festa imaginária sobre uma bandeja. Ao vê-lo sorrir, com os olhos cheios de brilho e alegria, entendi o poder dos gestos afetivos. Aquele momento foi uma lição viva de que a felicidade pode nascer do cuidado, da escuta e da atenção verdadeira.

Essas vivências, e tantas outras, levam constantemente o meu fazer e o meu pensar. Tornaram-me uma educadora mais sensível, mais atenta, mais comprometida com o ser humano em sua totalidade.

Trago em mim a inspiração de Paulo Freire (1987, p. 20), cujas palavras ecoam em minha prática: “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”.

Desde meus primeiros passos na alfabetização de jovens e adultos, compreendi que educar é um ato político, ético e profundamente amoroso.

No AEE, aprendi que o olhar sensível, a paciência, a escuta ativa, a determinação, o respeito e o amor são sementes. Quando plantadas com intenção e verdade, elas florescem em forma de promoção humana, pertencimento e crescimento mútuo do aluno, do educador e de todos ao redor.

Com carinho e esperança,

Maria Magnólia de Oliveira

Carta Pedagógica de Maria Lúcia Raymundo Barreto

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.36

Querida professora Ana Prado,

Recebo sua carta pedagógica com emoção e gratidão. Suas palavras chegam como convite e inspiração, lembrando-me da potência do diálogo e do cuidado que atravessam nossa prática docente. Ao ler as histórias de João e Maria, senti ecoarem situações vividas em minha sala de aula, nas quais a complexidade do cotidiano nos desafia, mas também nos oferece a oportunidade de reinventar caminhos.

Sua carta acolhe como um sopro de esperança em meio ao cotidiano da escola. Recordo-me de que educar é também reinventar, desfazendo velhas barreiras de uma instituição que, por tanto tempo, privilegiou apenas os ditos “normais”. Penso que o registro atento — quase como um diário — pode nos ajudar a perceber melhor como cada estudante responde às propostas e atividades, revelando pequenas frestas por onde a aprendizagem se anuncia. No planejamento, colocar em primeiro lugar os educandos que mais precisam de adaptação não é limitar, mas proporcionar a todos a chance de aprender de forma mais justa e significativa.

A arte, em sua potência universal, surge como ponte luminosa: linguagem que atravessa fronteiras, que acolhe, que toca a cada um de maneira

singular. Por meio dela, podemos transformar a sala de aula em espaço de encontro e criação, onde todas as vozes encontram lugar. Propor atividades que todos possam realizar juntos é um desafio diário. Creio que a arte é um dos caminhos mais férteis, pois nos permite trabalhar os conteúdos de forma prática, acessível e significativa.

Lembro-me do ano passado, ao tratar da Cultura Hip Hop e suas linguagens, como o grafite, com uma turma de oitavo ano (em que havia dois alunos com transtorno do espectro autista). O conteúdo foi apresentado por meio de vídeos e atividades práticas, e, na avaliação, utilizei questões objetivas com imagens. Essa experiência me mostrou que, ao adequar as atividades para os estudantes com necessidades específicas, abrimos possibilidades para todos — especialmente em uma turma onde muitos ainda não sabiam ler.

Que possamos, a cada dia, reinventar a escola como espaço de vida, encontro e criação.

Com afeto e esperança,

Maria Lucia Raymundo Barreto

Carta Pedagógica de Maria Helena do Amaral Lopes

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.37

Querida professora Ana Prado,

Agradeço profundamente por sua carta, que chega como um sopro de humanidade em meio ao ritmo intenso do cotidiano escolar. Suas palavras, inspiradas em Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 1997, 2021), convidam-nos a revisitar o sentido do nosso fazer docente: ensinar como ato ético, político e poético. Ao ler sobre as histórias de João e Maria, reconheço fragmentos de minha experiência em sala de aula — desafios, tensões, limites e também as pequenas vitórias que revelam o poder transformador do cuidado.

Assim como você, acredito que a educação se constrói no encontro, na escuta e na abertura para o outro. Freire (1987, p. 68) nos lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Esse pensamento ecoa em cada gesto de acolhimento e em cada tentativa de fazer com que todos se sintam pertencentes ao espaço escolar. As “situações-limites”, como as vividas por João e Maria, também se apresentam em minha prática e, nelas, procuro enxergar o “inédito viável”, o possível que nasce quando a escola decide não desistir de ninguém.

Lembro-me, por exemplo, de Lucas (nome fictício), estudante com autismo que inicialmente rejeitava qualquer proposta de grupo. Ao adaptar as atividades, oferecer tempo, espaço e materiais de apoio visual, percebi o quanto sua participação cresceu quando se sentiu respeitado. Esse movimento, ainda que simples, reafirmou que a inclusão não é um favor, mas um direito, e que o professor é mediador de experiências de pertencimento.

Ao dialogar com Máira Rocha (2025) e Cleiton Oliveira (2025), compreendo ainda mais que o cotidiano escolar é tecido por múltiplas camadas: o planejado e o imprevisto, o individual e o coletivo, o desafio e a invenção. Eles nos lembram que o fazer docente é atravessado pela complexidade, e que a prática precisa ser permanentemente refletida, revisitada e reinventada. Não há receitas prontas: há sensibilidade, compromisso e abertura ao aprendizado contínuo.

Em cada manhã de aula, carrego comigo a convicção de que educar é cuidar da vida que se apresenta diante de nós. É reconhecer que cada estudante chega com sua história, suas potências e suas fragilidades. É acreditar que a escola pode — e deve — ser lugar de acolhimento e construção de sentido. Suas palavras, Ana, reafirmam essa esperança e me lembram de que o simples gesto de olhar verdadeiramente para o outro já é um ato de resistência e amor.

Que nossas práticas sigam tecidas pelo diálogo, pela escuta e pela presença sensível. Que possamos, juntas e juntos, continuar construindo uma educação que transforme o cotidiano em território de dignidade e poesia.

Com carinho,

Maria Helena do Amaral Lopes

Carta Pedagógica de Giselle Baes de Freitas Moreira

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.38

Querida Ana,

Sua carta ressoa profundamente e toca em questões essenciais da educação. Escrever neste domingo ensolarado é mais do que uma prática; é um ato de amor e compromisso com a transformação pedagógica. Você menciona a resistência que encontramos ao nos depararmos com as diferenças, um desafio cotidiano no ambiente escolar. Reconhecer nossas fragilidades formativas não é sinal de fraqueza, mas abertura para o crescimento e a inovação no campo educacional.

A amorosidade na educação é, de fato, o caminho para permitir que o conhecimento floresça e que as vocações apareçam. Sua comparação das práticas pedagógicas com um riacho é poderosa: sempre encontrando formas de contornar obstáculos e seguir em frente, renovando-se constantemente. Esse é o espírito da educação transformadora que buscamos. Sua pergunta sobre sustentar uma prática transformadora diante dos desafios atuais é o cerne de nossa missão como educadores. Resistir é, sem dúvida, o caminho. Como Rubem Alves (2000) sugere, atravessar o fogo das transformações nos leva a novas formas de sentir e ensinar.

Em minha prática, sempre busquei estar atualizada e motivada para garantir que pudesse passar por muitas fogueiras, mas confesso que não pos-
suo o mesmo ardor, a mesma chama. Essa luta tem se mostrado cada vez
mais cansativa. Por mais que tentemos seguir em frente, são muitos os en-
traves, os obstáculos e precisamos nos contentar com aquilo que é possível,
e, às vezes, julgo que é pouco. Seu desejo de promover a dignidade humana
na educação especial inclusiva é inspirador. A inclusão como direito, e não
privilégio, nos desafia a reavaliar nossas práticas e a buscar a verdadeira
transformação. Não se trata apenas de adaptações, mas de criar encontros
onde as diferenças se convertam em aprendizagens ricas e significativas.

Eu consigo me enxergar em suas palavras e agradeço pelo momento
de incentivo.

Com afeto,

Giselle Baes de Freitas Moreira

Carta Pedagógica de Gisele Pimentel da Silva Salgueiro

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.39

Professora Ana Prado,

Em resposta à sua carta pedagógica, rememoro trechos de Paulo Freire no livro *"Pedagogia da Esperança"* (1992, p. 20), no qual ele afirma: "Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]".

Ao refletirmos sobre o que é esperançar na perspectiva freireana, penso nas histórias de João e Maria apresentadas em sua carta pedagógica e na importância da esperança como ação ancorada na prática e não como uma espera vã. Nesse viés, podemos entender que esperançar é um movimento de luta e de organização.

Atuar na educação inclusiva é esperançar, e esperançar, nesse sentido, é um ato ético e político fundamental para a transformação social, exigindo uma postura ativa e engajada. Assim como no caso de João e Maria, também já presenciei histórias da vida real que nem sempre contam momentos felizes. Narro aqui uma dessas vivências, em que esperançar foi uma luta coletiva.

Pedro, um aluno com deficiência intelectual, que frequenta uma turma dos anos finais de uma escola pública em Niterói, traz em sua trajetória marcas de uma caminhada de desmerecimento e esquecimento. Desde seus primeiros anos na escola, as pessoas à sua volta questionavam o seu potencial de aprendizagem, oferecendo-lhe, na maioria das vezes, atividades que não eram significativas e apropriadas à sua idade. Consequentemente, sua autoestima ficou fragilizada e seus sonhos já não pareciam possíveis de se realizarem, impregnando-se nele um sentimento de incapacidade e inferioridade. É difícil mudar a visão de uma pessoa que já se sente estigmatizada por conta de sua deficiência, parecendo não enxergar mais esperança em desenvolver e aprender.

No início deste ano letivo, a vida possibilitou nosso encontro na sala de aula. A relação professor-aluno se iniciou com insegurança, mas, gradativamente, Pedro permitiu-se invadir de esperar, pois nossas aulas não se resumiam ao cumprimento de conteúdos. A partir de uma escuta ativa e sensível, a confiança foi conquistada e um suprimento de coragem e entusiasmo foi injetado nessa relação.

Um aluno que tinha vergonha por ser canhoto, por ler silabando e por ser lento em escrever, que se opunha a qualquer atividade em que se visse exposto, passa a encarar isso como um desafio a ser superado com ajuda de sua professora, pois entende que tem alguém que o encoraja, que reafirma suas potencialidades e não suas debilidades, que mostra a grandeza de seus conhecimentos prévios e que propõe uma aprendizagem significativa. Pedro, um adolescente que tem desejo de ser barbeiro, conseguiu provar a seus responsáveis que seria capaz de cumprir tal desafio.

Encontro-me envolvida nessa história como alguém que esperançou junto com Pedro, que fez de sua causa uma luta coletiva. Atualmente, Pedro faz curso de barbeiro (quer fazer também o de tatuador), realiza sua escrita de caneta, sem medo de errar (aprendeu a usar o corretivo!) e ser canhoto para ele não é mais um problema. Sua escrita e leitura estão em desenvolvimento (realizou prova no curso de barbeiro sem auxílio de um leitor). A vida tem seguido seu fluxo permeado do esperar!

Enfim, esperar, para Paulo Freire (1992) não se resume a uma atitude ingênua, cheia de misticismo ou ilusões, mas uma convocação à ação, pois a esperança precisa de prática para se tornar concretude.

Em tempos de barbárie, em que o capacitismo se torna cada vez mais presente, esperar é luta social e política.

Gisele Pimentel da Silva Salgueiro

Carta Pedagógica de Alice Piza Reis Elizêu

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.40

Prezada Ana Prado,

Primeiramente, agradeço por sua carta pedagógica, pois, como já dito, “é gesto de coragem e esperança”. A partir dessas palavras, sou levada a uma reflexão sobre o meu fazer em sala de aula e a compartilhar com você uma experiência que me evidenciou a necessidade de rever algumas práticas pedagógicas e propiciou novas possibilidades na construção dos saberes de um estudante.

Trata-se da história de Lucas, autista, estudante do quinto ano na rede municipal de Niterói. Lucas era um menino calado, quase sempre com uma expressão de zangado no rosto. Entretanto, eu não sabia se essa atitude era somente nas minhas aulas — eu lecionava Língua Espanhola uma vez por semana naquela turma. Quando as tarefas eram individuais e escritas, os alunos diziam que ele não sabia copiar do quadro e que não entendia a letra cursiva. Ao questioná-lo, ele não me respondeu; apenas ficou me olhando. Em uma das aulas, levei material impresso e acessível em espanhol, para ele colar no caderno e acompanhar junto com os colegas. Na semana seguinte, dei continuidade àquela folha, mas faltava uma parte, que eu teria de escrever no quadro, já que o tempo não fora suficiente. Ao

terminar de escrever no quadro, fui verificar se todos estavam copiando, quando percebi que Lucas também copiara, em letra bastão, do quadro, apesar de saber que não precisava.

Durante algumas aulas, repeti o processo, mas ele continuava copiando do quadro. Diante disso, concluí que ele compreendia letra cursiva, embora só escrevesse com letra bastão, o que exigia um tempo maior para copiar e realizar as atividades. Lembrei, então, que, quando os colegas diziam que ele não sabia ler, Lucas ficava mal-humorado. Desse modo, copiar do quadro como todos os colegas fazia com que ele se sentisse pertencente e engajado nas atividades com o grupo. Atualmente, está mais participativo, sorridente e interagindo com os colegas; mesmo precisando de mais tempo para realizar as tarefas, faz questão de mostrá-las à professora.

Considero, assim, que esse relato se coaduna com o pensar de Paulo Freire (1987) sobre “situações-limites”. Por meio dessa experiência, pude refletir e reinventar a minha prática, com o compromisso de tornar o não existente em possível, não deixando ninguém para trás.

Alice Piza Reis Elizêu

Carta Pedagógica de Aline Silva de Almeida Silveira

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.41

Prezada Ana Prado,

Lendo sua carta pedagógica, foi-me possível sentir a profundidade dos fatos narrados por você, que, infelizmente, são alguns dentre os muitos que se reproduzem em salas de aula, com contextos e formas diversas. Embora o ambiente escolar seja plural, ele é composto por muitas singularidades e as especificidades encontradas, tanto no que se refere ao educando neurodivergente quanto ao neurotípico oportunizam possibilidades de novas práticas únicas e exclusivas, abrindo novos horizontes.

Considerando o relato da experiência com os educandos João e Maria e o reforço da importância da prática docente acontecer a partir do reconhecimento do fato de cada sujeito ser único, evidencia-se a necessidade do olhar sensível e atento na perspectiva da realidade com a qual nos deparamos. Conhecer a criança, identificar seus potenciais e proporcionar um fazer didático coerente, que potencialize e não constranja, são pontos de partida cruciais e imprescindíveis na prática docente.

Sou professora de apoio especializado e me veio à memória uma experiência com uma de minhas crianças do maternal. O Isaque tem Síndrome

de Down e apresenta motricidade em processo de desenvolvimento e certo desequilíbrio ao se locomover. No parquinho, Isaque observa as outras crianças nos brinquedos, principalmente nos que têm escadas, como também gosta de correr pelo espaço. Ao perceber isso, eu o conduzi até as escadas do brinquedo que tinha um escorregador-túnel e o orientei quanto à organização corporal e ao movimento dos pés para subir as escadas. No início, demonstrando insegurança, ansiava em chegar logo à entrada do túnel para escorregar. Sua euforia e seu sorriso demonstravam a satisfação de estar ali no brinquedo. Toda ida ao parquinho era a oportunidade de mostrar na prática que era possível usar o brinquedo. O objetivo foi alcançado e Isaque conseguiu, com o mínimo de auxílio e dentro de suas possibilidades, subir as escadas do brinquedo.

Observa-se, assim, que a eficácia de determinada ação será revelada a partir da sensibilidade do olhar pedagógico. É preciso ter um olhar analítico e traçar propósitos, definir estratégias, considerando a realidade na qual a criança se encontra naquele momento. Quando o profissional da educação viabiliza acessos para uma criança em processo de desenvolvimento e aprendizagem, ele promove experiências únicas, incluindo e mostrando que a exclusão só acontece se nós permitirmos.

Para finalizar, concluo que a equidade potencializa e viabiliza a efetividade da inclusão. Ninguém é igual a ninguém. Somos seres únicos, em um todo. Como dizia Paulo Freire (1996, p. 106): “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

Aline Silva de Almeida Silveira

Carta Pedagógica de Karla Eirim Sabino

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.42

Cara professora Ana Prado,

Em resposta à sua carta pedagógica, gostaria de lhe apresentar a realidade da escola em que trabalho ou daquelas pelas quais passei. O meu primeiro trabalho como professora foi em uma rede privada, onde havia tanto estrutura física quanto estrutural. Não havia problemas com materiais, recursos e tudo mais que se precisasse. Porém, quando comecei a atuar em uma rede pública, esse cenário mudou totalmente, inclusive os recursos não eram comprados e sim elaborados por mim (eu me tornei, praticamente, uma artesã).

É importante registrar isso porque percebi a mudança nos alunos quando passei a tornar mais fáceis as atividades para eles. Produzi vários trabalhos para o desenvolvimento da coordenação motora de cada um deles. As atividades que a professora regente passava para a turma, eu transformava em material acessível para que eles pudessem acompanhar. E isso os deixava cada dia mais motivados.

É claro que não são todos os dias que eles fazem as atividades com tanta excelência, mas o fato de ter um aluno que não entrava em sala de aula, e passa a entrar; outro não segurava o lápis, e começa a escrever o próprio nome; um que não comia na escola, e passa a se alimentar com

os colegas; outro não falava, e começa a falar; outro não ficava perto dos amigos, e começa a ficar... É muito gratificante você observar essa evolução do aluno, somente porque você investiu um pouco de seu tempo nele.

Entretanto, eu gostaria de falar especificamente de uma aluna do segundo ano do ensino fundamental, que chegou para mim no meio do ano letivo, com um laudo que chamou muito a atenção — paralisia cerebral e TEA. Quando comecei o trabalho com essa criança, ela repetia, o tempo todo, o nome dos amigos da sala e me chamava de amiga. Ela já era bastante conhecida pelos profissionais da escola e se relacionava muito bem com eles, porém sem autonomia, sem noção das letras, números, pareamento, nada — ela chegou conhecendo apenas as cores. Após dois meses de trabalho com a aluna, ela já estava começando a reconhecer as letras de seu nome, as vogais e estruturando os números e as quantidades. Atividades de coordenação motora eram executadas diariamente com ela, para melhorar o seu desenvolvimento. Ela também parou de chamar os amigos pela sala, pois agora estava ocupada com as suas tarefas.

O que quero dizer com isso, é que eu não devo esperar que alguém comece a fazer algo para mudar, pois a mudança tem de começar por cada um de nós que luta por uma educação escolar mais inclusiva. Não é porque não se tem o material acessível na escola para aquele aluno, que eu não posso fazer com que aquele conteúdo chegue até ele. Para essa aluna, por exemplo, eu usei papelão, folha, canetinha, tesoura, cola, isopor, dentre outras coisas que encontramos tanto na escola quanto em casa, ou seja, dá para arrumar esse tipo de material.

Eu espero que a minha carta tenha contribuído para o desenvolvimento de nosso curso e que possamos debater sobre o conteúdo de todas elas em algum momento, levando as nossas experiências para os outros colegas.

Karla Eirim Sabino

Carta Pedagógica de Sabrina Gomes Rangel Aguiar

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.43

Querida Ana Prado,

Sua carta inspiradora traz reflexões importantes para nossas práticas inclusivas. Mais do que isso, ela nos move, com sensibilidade, a enfrentar os desafios cotidianos nesse movimento constante e dinâmico que Paulo Freire (2021) descreve como processo dialético de ação e reflexão.

Você citou o poeta Manoel de Barros (2021), o que me remeteu aos versos dele sobre o menino que carregava água na peneira — um menino não compreendido pelos seus despropósitos; afinal, ele queria montar ali-cercas sobre orvalhos. Embora considerado esquisito, encontrou, no amor de sua mãe, abrigo para suas singularidades.

Ao ler esse poema, penso em nossos meninos e meninas, que, muitas vezes, são invisibilizados. Entretanto, suas diversas formas de ver e sentir o mundo nos ensinam a percorrer novas rotas e até alguns atalhos. Na busca por um percurso mais acessível, queremos remover barreiras e possibilitar que todas as vozes ecoem.

Nesse cenário, não posso deixar de pensar em uma das minhas alunas que me fez aprender tanto como professora. Trata-se de Liz, uma menina

alegre e curiosa, que chegou à escola explorando tudo. Não parava um minuto. Corria de um lado para o outro. Quando estava feliz, gritava e balançava as mãos. Não demorou muito e passaram a me perguntar: “— Como ela vai aprender sem se sentar? Como aguentar tantos gritos? Ela nem olha nos olhos, como vai te entender? Corre de um lado a outro sem parar; o que você vai fazer?”.

Apreendi com Liz a enxergar seus olhos pelo brilho de novas descobertas. E assim fizemos muitas conexões. Com borboletas, unicórnios e vulcões, descobri as suas paixões. No corre-corre de lá pra cá, encontramos novas formas de abraçar e brincar. Com seu jeito único e singular, percebi novas formas de ensinar.

Quero finalizar esta carta e agradecer a você, Ana, por suas palavras provocativas! Desejo que, com esperança e sensibilidade, sejamos **(DI)** versos o bastante para reconhecer e acolher o outro em todas as suas potencialidades e diferenças.

Com carinho,

Sabrina Gomes Rangel Aguiar,

Carta Pedagógica de Francine Azevedo de Oliveira Pinheiro

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.44

Prezada Ana Prado,

Em sua carta é possível perceber seu compromisso com a educação. Mais que isso, é inspirador ressaltar a importância de que não haja distância entre nossa fala e nossa prática, tal qual Paulo Freire defendeu (1987, 1992, 1996, 1997, 2021).

A escola é um lugar privilegiado, pois nela temos oportunidade de conviver com diferentes opiniões, religiões, valores morais, deficiências e diversidade cultural. É fácil interagir com os que têm crenças e comportamentos iguais aos nossos, entretanto, a vida em sociedade requer participação política, pautada em princípios éticos, e comprometimento com o outro. Nesse contexto o compromisso do professor deve ser pautado no respeito mútuo, no convívio harmônico, solidário, de modo que todos se expressem livremente, construindo juntos uma sociedade mais justa.

Francisco, com cinco anos, laudo de TEA e altas habilidades, chorava o tempo todo na sala, isolava-se em um canto e não interagia com a professora nem com os colegas. A mãe relatou que a criança não se interessava pelas atividades propostas. Com escuta atenta e muita sensibilidade,

a professora aproximou-se dele, oferecendo-lhe jogos e quebra-cabeça. Percebeu, assim, que ele tinha interesse por montar blocos. A professora, então, estudou sobre logoterapia e começou a aplicar essa ferramenta com as crianças de seu grupo. Todos ficaram interessados em participar, especialmente Francisco, que melhorou suas habilidades motoras, sociais, bem como a comunicação e o trabalho em equipe.

A história de Francisco é igual à de muitas outras crianças, assim como a de tantos professores dedicados, que buscam intervir positivamente, ouvindo e atendendo as crianças com atenção, sensibilidade, às vezes gastando suas economias, seu tempo, aprimorando-se em cursos de aperfeiçoamento, conversando com as famílias, buscando meios de atender a todos da melhor maneira possível.

Sigamos na luta por uma escola integradora, que desenvolve uma pedagogia em que a criança seja o centro; que acolhe e atende a cada criança e se ajusta à necessidade de cada um, possibilitando condições de aprendizagem e assegurando ao aluno um ensino de qualidade, com educação crítica, inclusiva, democrática, antirracista e anticapacitista.

Sigamos com esperança e trabalhando com dedicação,

Francine Azevedo de Oliveira Pinheiro

Carta Pedagógica de Viviane Gonçalves de Moura Emanuel

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.45

Professora Ana Prado,

A sala de aula, por si só, apresenta desafios diversos. Afinal, é um espaço onde convivem pessoas únicas, com diferentes personalidades, gostos, preferências, anseios e medos. Todas, no entanto, são crianças com direito ao afeto, à escuta e à aprendizagem, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência. Cabe à escola e à professora garantir que cada uma delas tenha oportunidades de participar e aprender de forma significativa.

Caio é um menino alegre, participativo e muito querido pelos colegas. Gosta de estar entre os alunos e foi acolhido com carinho pelo novo grupo de referência. Apesar de ter mobilidade reduzida, Caio participa ativamente das aulas por meio do uso de tecnologias assistivas, que lhe permitem acompanhar as atividades cognitivas com autonomia e entusiasmo. Um dos desafios enfrentados por ele é o momento do recreio e do parquinho da escola, que ainda não dispõe de brinquedos acessíveis. Essa barreira física acaba por limitá-lo em alguns momentos, o que gera exclusão involuntária. No entanto, é inspirador perceber que a própria turma procurou uma solução: as crianças criaram uma brincadeira que pudesse incluir Caio no espaço do parquinho. Embora não seja a situação ideal, a atitude dos colegas reflete valores de empatia, solidariedade e respeito,

demonstrando que a educação inclusiva vai além da estrutura física — ela se constrói nas relações humanas.

Pedro, por sua vez, é um menino mais tímido e reservado. Está em processo de alfabetização e participa de atividades com adaptações em Língua Portuguesa, o que, por vezes, o deixa inseguro, já que percebe que suas tarefas diferem das dos colegas. No entanto, em Matemática, Pedro tem-se destacado, mostrando facilidade e interesse, o que tem fortalecido a sua autoestima e motivação. Aos poucos, nota-se uma melhora significativa em suas relações interpessoais: ele tem participado com mais entusiasmo de atividades orais e coletivas, contribuindo de forma rica e criativa. O uso de tecnologias assistivas também tem favorecido o seu desenvolvimento cognitivo, permitindo-lhe explorar novas formas de expressão e aprendizagem. Hoje, Pedro demonstra estar mais confiante e feliz no ambiente escolar, o que reforça a importância de uma prática pedagógica que respeite o ritmo e o potencial de cada aluno.

Como nos ensina Paulo Freire (1996, p. 32), “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. É através desse olhar sensível e humanizado que a professora se torna mediadora do conhecimento, reconhecendo que cada criança tem um modo próprio de aprender e de se relacionar com o mundo. Já Vygotsky (2024) lembra-nos da importância das interações sociais no processo de aprendizagem, defendendo que é na troca com o outro que o aluno constrói novas formas de pensar e agir. Assim, a inclusão não se resume a adaptar atividades, mas a criar condições para que todos participem e aprendam em conjunto.

Dessa forma, observa-se que tanto Caio quanto Pedro estão a trilhar caminhos de desenvolvimento e descoberta. O papel do professor, nesse contexto, é fundamental: orientar, apoiar, motivar e acreditar que toda criança é capaz de aprender quando se sente acolhida e valorizada. A inclusão é, portanto, uma construção diária, feita de pequenas conquistas, atitudes de empatia e práticas que respeitam as diferenças — transformando a escola em um espaço verdadeiramente humano e educativo.

Com carinho e compromisso,

Viviane Gonçalves de Moura Emanuel

Carta Pedagógica de Eleonora Abad Stefenson

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.46

Prezados professores Ana, Máira e Cleiton,

Provocada por seus questionamentos nos últimos encontros, proponho-me a elaborar, a partir de minhas vivências nos últimos 15 anos de docência na rede estadual do Rio de Janeiro, respostas possíveis. Respostas que, além de denunciar condições de precariedade do trabalho e invisibilização dos estudantes, também anunciem possíveis soluções. Inspiro-me, ainda, no filósofo francês Gilles Deleuze para escrever uma carta que permita “um pouco de possível ou eu sufoco”.

Nesse movimento de escrita, eu me desloco para o passado e revisito — dentre os muitos encontros com diversos estudantes — as aulas de História ministradas em uma turma de primeiro ano do ensino médio no ano de 2022. Esses encontros ocorriam logo no início do turno e, em especial, com o Miguel.

Antes, no entanto, acredito ser necessário narrar o que antecede o nosso encontro e, nesse sentido, denunciar as condições de sua chegada à escola. Miguel (nome fictício), um estudante com TEA, nível 2 de suporte, teve o início de seu ano letivo atrasado em função da ausência de um

profissional de apoio para os seus cuidados com alimentação e higiene, devido ao fato de esse profissional não ter vínculo empregatício com a rede estadual e sim com uma empresa prestadora de serviços. Tal precariedade representa uma fragilidade nas relações entre as atividades de apoio, o estudante, a escola e a família, uma vez que há grande rotatividade entre os profissionais.

Meu primeiro encontro com Miguel, ainda fora da sala de aula, foi atravessado pela declaração de um colega professor: “— Ele não fica na sala. Ele fica circulando pela escola com o profissional de apoio —”. Confesso que tal atitude me causou incômodo e eu me perguntei: “Por que Miguel não fica em sala?”.

Na semana seguinte, no horário da aula, convidei Miguel para entrar em minha sala. Sua primeira reação foi negar. Combinei, então, o seguinte com ele: “Miguel, na quarta-feira você vai participar da aula de História. Está marcado!”.

O tema da aula era “Grandes Navegações” e eu me questionava como seria trabalhar tal assunto com Miguel. Um dos objetivos dessas aulas é a compreensão das tecnologias de localização utilizadas pelos navegadores da época.

Elaborei a aula com ferramentas que permitissem que o grupo experimentasse, inclusive o Miguel, tais tecnologias. Trouxe bússolas, mapas, globos terrestres etc.

Na quarta-feira, aguardei Miguel na porta da sala, conforme o combinado. No primeiro momento, Miguel não quis entrar. Deixei a porta aberta e entrei. Ele me observava da porta. Comecei a aula, mostrando a carteira em que ele iria sentar, enquanto convidava a turma a experimentar os objetos que eu havia trazido. No segundo tempo da aula, Miguel entrou. Dirigiu-se para os objetos e começou a manuseá-los com interesse.

Ao comentar esses encontros com Miguel, anuncio encontros possíveis. Encontros em aulas de História que são produzidos também no dissenso, na tensão dos encontros produzidos nas/com as diferenças. Encontros que

nos desafiam para além da rotina de uma escola moderna, padronizadora e, nesse sentido, capacitista.

Pensar aulas de História possíveis. Vivenciadas por todos.

Eleonora Abad Stefenson

Carta Pedagógica de Érika de Santana Figueiredo

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.47

Prezada professora Ana Prado,

Em resposta à sua sensível e instigante carta, trago de minhas memórias do cotidiano da educação infantil, na qual me faço e refaço na maior parte de minhas manhãs ao longo de 20 anos de atuação, um tantinho do vivido com uma turma do GREI-4 (crianças de quatro anos), que se fez atenta e respeitosa em momentos necessários nas interações em sala de aula.

Quando você, Ana, traz em sua escrita que “a sala de aula, em sua complexidade, nos apresenta diariamente desafios e oportunidades atravessados pela necessidade de atenção e acolhimento”, rapidamente me vieram à cabeça alguns episódios de situações desafiadoras travadas nessa turma.

Lembro-me, como se fosse hoje, da manhã quando Abílio (nome fictício) chegou a nossa sala — muito curioso, exímio em escalar móveis e pessoas; craque em lançar para longe de si objetos que não lhe agradassem; hábil em chamegar aqueles que poderiam fazer suas vontades; provocativo, mesmo não pronunciando uma só palavra, ele nos mobilizava a repensar nossa rotina.

Muitas vezes, quando começávamos a rodinha para alinhar os combinados sobre o que faríamos ao longo da manhã, uma criança ou outra já sinalizava possibilidades de troca de atividade, no caso de Abílio não conseguir permanecer nela durante o tempo previsto. Esse posicionamento de algumas crianças era devido ao fato de, algumas vezes, não conseguirmos realizar a atividade, fosse ela coletiva ou não, em virtude de Abílio desregular no meio da atividade. Nesses momentos, era preciso parar tudo para conversarmos na rodinha com as crianças a respeito da condição de Abílio e sobre a sua necessidade de autorregulação fora do ambiente da sala de aula, e levá-los a entender que Abílio precisava de nosso apoio para se sentir bem na escola.

É preciso salientar que esse tempo fora da sala de aula para uma corrida não era demorado, mas o suficiente para ele se acalmar e retomar a atividade. Com o passar do tempo, eram muitos olhos e abraços atentos para Abílio em momentos de crise. É verdade que, algumas vezes, a atividade proposta em sala precisava ser deixada para outro dia; ou seja, seguíamos o movimento possível diante da situação extrema.

Nesse movimento com essas crianças, que aprenderam a perceber nas sutilezas o momento de ajudar, conciliar, se afastar e segurar nas mãos, eu fui a pessoa que mais aprendeu. Aprendi que incluir não é fácil, mas que diante de experiências como esta não seria mas possível eu me eximir da responsabilidade de acessibilizar as condições necessárias para desenvolvimento do diverso em “minha sala de aula”.

Aprendi também, entre outras coisas, que o olhar daqueles pequenos estavam muito mais aguçados do que os meus, e é nesse momento que o diálogo com Manoel de Barros, poeta das miudezas e do olhar para o simples, que criou em sua poesia a infância como um lugar de ser e estar bem, como você bem lembrou, Ana Prado, toma sentido para mim: “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”, pois, na situação vivenciada com essa turma, entre queixas e comentários, a palavra mais pronunciada, sem ser dita, foi ‘acolhimento’. E essa “palavra-ação” foi guia para que, muitas vezes, alterássemos a rota para satisfazer às demandas de aprendizagem de Abílio, quando o imprevisto no contexto

da educação infantil nos colocava em “situações-limites” e nos obrigava à reflexão sobre o que estava posto.

Ana Prado, foi bom lembrar e compartilhar esse pequeno relato com você. Obrigada por propiciar esse momento ímpar de revisitar minha prática educativa, tendo como intenção pensar, a partir dos valores que nos constituem como humanidade, dentro do complexo sistema educacional no qual estamos inseridos e seguirmos com o compromisso de transformar o limite em possibilidades.

Érika de Santana Figueiredo

Carta Pedagógica de Juliana Borges

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.48

Prezada Ana Prado,

Começo esta carta pensando em minhas limitações cotidianas, que a vida tem teimado em me mostrar. Se eu pensava que era forte e já tinha enfrentado momentos difíceis na vida, vem a vida e joga duro: vai mais um pouco, que você consegue. É no contexto de não saber se conseguirei finalizar o curso com total aproveitamento que tenho seguido. Na última sexta-feira, saí da minha primeira sessão de quimioterapia, no enfrentamento de um câncer de mama. A cabeça não tem ficado boa para me permitir sentar, estudar, escrever. Estou licenciada do trabalho, o que me dá certo alívio, menos preocupações. Entretanto, gostaria muito de continuar nesse curso, porque tenho muitos compromissos com a vida. Acredito que tenha chegado à minha própria situação-limite. Para onde ir agora? Não aprendi em lugar nenhum, não me preparei para lidar com essa doença. Mas tenho experiência de vida suficiente para me jogar nos conceitos de Larrosa (2002), de que a vida é construída no dia a dia, em cada pedacinho. Nesse momento, nada é resistência: é vontade de aprender a lidar com a doença e viver cada vez mais, com mais vontade, com mais força, com mais amor. Tenho dois filhos e uma família maravilhosa que têm me dado todo o apoio, mas sei que preciso olhar minha vida,

como tem sido até aqui, melhorar, me fortalecer e voltar ao meu trabalho, no ano que vem, fortalecida e curada. E será nesse trabalho, nessa escola, que encontrarei outras “situações-limites”.

Neste ano, Lara, com TDAH, e Carla, autista nível 2 de suporte, levaram-me a “situações-limites”. Em outros anos, quantas outras situações. E cada caso é um caso. Cada criança é uma criança e com elas vem um desejo enorme de aprender mais e mais. Olhando minha prática de 18 anos de atuação na docência básica, em escolas públicas, eu me vi em algumas falas das narrativas de professores trazidas por você, Ana Prado. É o tempo, são as cobranças, é a falta de apoio, é a falta de orientação. Eu me coloco nesse lugar do não saber, mas também, muitas vezes, não ter tentado mais é angustiante. Porque não estou em qualquer lugar. Estou na escola pública, que me dá inúmeras possibilidades de formação. Que me dá tempo de estudo. Eu me vi naquelas falas, mas também me vi perseguindo o caminho da aporia formativa, da experiência, da práxis e do “inédito viável”, como no mapa conceitual da Ana, porque outras formas de ver o mundo foram necessárias.

Lara só se interessa por atividades manuais, o que nem sempre é possível fazer nas aulas, mas em alguns momentos era-lhe permitido que fizesse seus projetos pessoais. Ela os montava, acalmava-se e voltava para a aula para realizar as propostas junto com a turma.

Já para Carla o desafio maior foi no campo da linguagem. No ano passado, não entendíamos bem o que ela falava, mas este ano ela já expressa suas ideias muito bem. Acredito que a mudança do profissional mediador e a minha postura mais incisiva, ao mostrar que ela cresceu e consegue ser mais autônoma, tenham auxiliado esse crescimento. O desafio agora é social. Carla tem diversos atendimentos multiprofissionais, o que exige da família grande investimento para oferecer-lhe as terapias necessárias. Digo que o desafio é social porque a cada semana um colega é apontado como aquele que quer fazer maldades com ela. O olhar atento das mediadoras e de todos os profissionais da escola têm notado tal comportamento. Acredito que a conversa entre terapeutas, família e escola pode fazer com que Carla cresça muito mais a cada dia. As limitações, muitas

vezes, é colocada por nós. Quando vamos falar de algum “causo de criança” vivenciado por Carla, muitas pessoas falam: “— Mas ela fez isso? É a traquinagem de qualquer criança —”, Por outro lado, as habilidades matemáticas dela fazem com que as mediadoras, em alguns momentos, não a acompanhem. Ela tem um raciocínio lógico-matemático espetacular. São nesses momentos que Carla tem muito destaque e aproveitamos para mostrar que ela pode fazer o que quiser.

O professor Cleiton Batista, em nosso último encontro presencial, trouxe os exemplos de Tarzan, Mogli, Benjamin Button, entre outros — seres que o desenvolvimento não acompanha o comportamento. Crianças da mesma idade de Carla não fazem as mesmas coisas que ela. E é aí que nós, da escola, educadoras(es), entramos: reinventando nossas práticas, deixando-nos afetar pelas crianças, nos preparando e preparando nosso espaço para recebê-las, a fim de garantir-lhes a dignidade humana.

Juliana Borges

Carta Pedagógica de Marcelle Scala Caldas

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.49

Prezada Ana Prado,

No momento atual, as instituições de ensino estão efetivando diversas práticas pedagógicas, objetivando a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência. Entretanto, observam-se alguns entraves nessa caminhada, cabendo ao docente resistir às dificuldades encontradas no ambiente de sala de aula, o qual se torna cada dia mais desgastante, devido ao quantitativo de alunos, à falta de pessoal de apoio e de recursos materiais, além de diversas outras situações conflitantes.

Na oportunidade, gostaria de expor uma experiência pela qual passei em minha prática pedagógica.

Assumi uma turma do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental composta por 32 alunos, dentre os quais dois eram estudantes do público-alvo da educação especial, ambos com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Joana e Gabriel (nomes fictícios) utilizavam abafadores, devido à hipersensibilidade auditiva. Como eles eram um pouco contidos com relação aos demais alunos da turma, resolvi promover a interação de toda a classe, aplicando uma atividade para auxiliar na com-

preensão da consciência silábica — o jogo do “bingo das sílabas”, com as mesmas regras do jogo original. A opção por esse jogo foi devida ao fato de Joana e Gabriel já conhecerem as sílabas.

Com relação aos ruídos, fiz um combinado com a turma: solicitei que diminuíssem os ruídos o máximo possível e trocamos os aplausos por “fitas mágicas”, que seriam amarradas no pulso de cada aluno; de largura mediana e coloridas, elas chamavam a atenção. Assim, a cada momento de euforia provocada pela emoção do jogo, as crianças deveriam sacudir os braços. Nesse dia, lembro-me da satisfação de Joana e Gabriel ao interagirem com a atividade e a turma. Utilizei o momento para trabalhar o respeito e a empatia ao próximo.

De acordo com as contribuições de Vigotsky (1997), o sujeito com deficiência deve ser incluído com estratégias que o levem a superar barreiras, buscando-se caminhos alternativos por meio de projetos pedagógicos que estejam alinhados com a comunidade escolar. Ou seja, a criança com deficiência desenvolverá suas habilidades ao ser inserida em um ambiente social e cultural com apoio adequado, focando-se, sempre, em sua capacidade de superação e não em sua dificuldade.

Marcelle Scala Caldas

Carta Pedagógica de Adriana Cristina Socorro Ignácio

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.50

Cara professora Ana Prado,

Quero compartilhar com você algumas experiências que tenho vivido na rede municipal de educação de Niterói, onde sou professora há 18 anos, e dizer como é interessante perceber o quanto tenho aprendido com a educação especial e o muito que ainda tenho de aprender. Esse final de semana, por exemplo, foi bem diferente, com um quê de especial, pois aprendi que podemos encontrar meios de superar limitações e medos que nos afligem e que nos paralisam diante de certas situações.

O último sábado foi letivo na UMEI onde trabalho. Compareceram poucas crianças, mas foi produtivo. A aluna “I”, da qual sou mediadora, tem três anos de idade, é cadeirante, gosta de participar das atividades propostas e tem uma alegria de viver imensa. Fizemos algumas atividades, porém a que mais me chamou a atenção foi a do parque, onde a atividade era livre e a interação era maior. Ela quis brincar junto com os colegas e a aventura tinha de acontecer. Ela me pediu para ir até a escada azul e pensei: “— Como assim?” (subestimando a aluna). Então, perguntei: “— Subir a escada? É isso mesmo?”. Ela afirmou que sim, queria descer pelo escorrega. Fui até a escada, ela segurou no corrimão e fui ajudando-a a

subir. Chegando à ponte para o escorrega, as professoras e os amigos foram ajudando, incentivando a travessia; chegamos ao escorrega e ao tobogã e, novamente, perguntei: “— Em qual você quer descer?”. Ela me surpreendeu com a resposta: “— O tobogã”. Fiquei com um pouco de medo, mas descemos juntas no tobogã, com as minhas colegas de trabalho nos esperando na descida, junto com as outras crianças. Vibramos muito na descida! Que aventura! Foi maravilhoso ver a alegria de “I”. Fechamos o sábado letivo jogando futebol sentado, atividade em que todos brincaram juntos. Foi uma manhã em que todos compartilhamos experiências — equipe docente, direção, limpeza e cozinheiro — e percebemos que, mesmo na diferença, seja ela profissional ou física, podemos compartilhar momentos de alegria e superação.

Cara Ana, através das atividades e interações com os alunos da educação infantil, observo essa construção de mundo, de pensamentos, de sonhos, vivenciar novas experiências a cada dia na escola e ver o brilho nos olhos dessa aluna. A cada momento, a cada atividade, descubro que as práticas pedagógicas são como um rio pedregoso e, nele, encontro caminhos de possibilidades, sendo resiliente e resistente para vencer as barreiras do sistema, como o capacitismo, e a barreira do murmúrio, que nos leva para um poço sem fundo que nos paralisa com pensamentos e ações que nos acorrentam para que não sejamos criativas, proativas, reflexivas e críticas de nossas práticas pedagógicas que tiram o brilho do olhar (sem querer romantizar).

Hoje, tenho certeza de que compreendo melhor a diferença entre acesso e acessibilidade. Quando trabalhamos de forma colaborativa, vencemos as barreiras do capacitismo e da falta de pensamentos críticos e oportunizamos mais autonomia para os alunos, de modo a que não haja somente acesso como também acessibilidade em suas vidas pessoais e profissionais.

Grande abraço,

Adriana Cristina Socorro Ignácio

Carta Pedagógica de Arilson Fernandes Pires

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.51

Querida professora Ana Prado,

Recebo sua carta como quem acolhe um convite para o diálogo que transforma. Suas palavras reafirmam uma educação que nasce do encontro, da escuta e do compromisso ético com cada sujeito que habita a escola. É a partir desse mesmo chão que compartilho minha prática cotidiana junto a estudantes com deficiência, buscando que o cuidado não seja apenas intenção, mas ação concreta que sustenta pertencimento.

No dia a dia, procuro fazer da mediação pedagógica (Oliveira, 2025) um fio de aproximação entre o estudante e o conhecimento, respeitando seu tempo, suas formas de compreender o mundo e suas maneiras de expressar saberes. Com João, por exemplo, a organização das atividades em etapas curtas e visuais, o uso de linguagem acessível e a oferta de apoio individual têm sido caminhos para que ele participe sem sentir que acompanha o grupo “atrás”, mas *com* ele. Quando percebo sinais de frustração ou sobrecarga, acolho antes de cobrar: conversamos, reorganizamos a tarefa, criamos novas possibilidades para que ele seja visto por suas potências e não por suas dificuldades.

Com Maria e outros estudantes com baixa visão, compreendi na prática que a participação não acontece por boa vontade, mas por condições reais de acesso. Assim, adapto materiais com fonte ampliada, uso de alto contraste, recursos táteis e apoio digital, garantindo que o conteúdo não seja obstáculo, mas convite. Nos trabalhos coletivos, também atuo como mediador das relações, para que os colegas não apenas “incluam”, mas aprendam a cooperar com responsabilidade.

Assumo como parte do meu compromisso o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) (Rocha, 2025) de cada estudante com deficiência. Construo esse plano considerando não só o diagnóstico, mas suas potencialidades, interesses, modos de aprender e de se comunicar. O PEI me orienta a planejar objetivos possíveis, flexibilizar o currículo, avaliar com equidade e pensar estratégias que façam sentido para cada sujeito, sem isolá-lo do coletivo. Registro avanços, desafios e propostas em parceria com a família, a equipe pedagógica e, quando possível, com o próprio estudante, que tem voz no processo.

Entendo que a inclusão não se realiza apenas na presença física, mas no acesso simbólico, afetivo e pedagógico. Por isso, adapto materiais, reorganizo tempos e espaços, seleciono recursos multissensoriais e planejo com antecedência, para que ninguém precise lutar sozinho para permanecer. Quando surgem “situações-límites” como as de João e Maria, busco não interpretar o gesto, mas a dor que ele revela. É ali que a intervenção ganha sentido: não como correção, mas como criação de alternativas.

A cada desafio, renovo a certeza de que inclusão não é evento, é prática diária, feita de pequenas decisões com grande impacto: escolher uma letra maior, sentar ao lado, perguntar antes de supor, transformar o erro em possibilidade, traduzir o conteúdo em outra linguagem, convidar o grupo à empatia e corresponsabilidade.

Como você bem aponta, é no ordinário que germina o extraordinário. E é nesse cotidiano, refeito com esperança e ação, que afirmo meu compromisso: mediar com sensibilidade, adaptar com intencionalidade e planejar com respeito à singularidade, para que cada estudante seja parte viva da tapeçaria da sala de aula.

Seguimos no diálogo e na construção do “inédito viável” com afeto, coragem e vontade de não deixar ninguém de fora.

Com respeito e esperança,

Arilson Fernandes Pires

Carta Pedagógica de Bárbara Cristina Felismino dos Santos

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.52

Prezada Ana

É com admiração que lhe escrevo esta carta. Não é fácil manter a chama da educação pulsando a ponto de iluminar nosso fazer pedagógico — por vezes, nos encontramos solitários em meio ao coletivo. Suas palavras se somam às minhas. Também penso que é preciso querer muito que a inclusão dê certo e que aconteçam as mudanças que queremos. Tenho sido a mudança que quero ver no espaço escolar. Confesso que luto diariamente com gigantes da situação que me é dada. Não tem sido fácil ser professor da escola pública. São muitos desafios, avanços e estagnações. Contudo, como o que me move é a esperança, do verbo esperar, organizo minhas práticas para que todos tenham acesso ao conhecimento.

No momento da escrita desta carta, recorro atividades que elaborei com a intenção de que fossem democráticas e acessíveis, principalmente relacionadas à organização do ambiente educador. Meu primeiro aluno com TEA tinha quatro anos, ainda em processo de investigação; sua forma de comunicação nos mostrava que ele adorava movimento, tudo precisava se movimentar para despertar seu interesse. Em se tratando de crianças pequenas na educação infantil, passei a produzir com as

crianças materiais que se moviam, conforme o conteúdo, cores, formas, quantidades, tudo se movia; havia um varal que atravessava a sala e nele pendurávamos tudo. Como móveis que balançavam com o vento do ventilador, também dançávamos e cantávamos muito as canções maravilhosas de roda. H. tinha muita satisfação em participar das brincadeiras de roda com seus colegas, dos campeonatos de pular com uma perna só e de arrasta-bumbum no escorregador. Havia inclusão naquele ambiente, pois os pequenos têm muito a ensinar. Sabiam que quando H. não queria mais, precisavam deixá-lo descansar e recuperar a vontade de correr. Muitas vezes, ficávamos todos descalços e sem camisa nos dias quentes. Era assim que a gente voltava à calma. H. precisava de um pouco mais de tempo apenas. Obviamente, havia comigo uma parceira de trabalho, uma professora de apoio especializado que embarcava nas minhas aventuras pedagógicas.

Posso dizer que aprendemos muito com H. Muitas crianças hoje se beneficiam da aprendizagem que tive com ele. Hoje, aos 17 anos, lê, se comunica verbalmente e continua adorando danças de roda e correria; é o bailarino das festas escolares, dono de um sorriso lindo, um abraço fraterno e gestos carinhosos e sua fruta favorita é maçã, a mesma que comíamos junto nas cadeiras da educação infantil.

Desde 2022 tenho tido mais oportunidade de acessibilizar minhas aulas e atender a muitas crianças em meu laboratório afro-pindorâmico. Trabalho com Educação Ambiental, e não é surpresa que crianças se sintam encantadas pela natureza; são muitos cheiros, muitas texturas, muitos sons. Mexemos na terra, plantamos sementes, desenhemos e escrevemos no chão e nas paredes com carvão, dançamos jongo, *funk*, samba e Toré. Às vezes, usamos objetos de mediação, colheres, esteiras para sentar e acomodar o corpo que, por vezes, fica acomodado em cadeiras de rodas, lupas de aumento para enxergar os gongolos do solo da composteira e máscaras para amenizar a irritabilidade com o cheiro forte das cascas em decomposição. Dessa forma, interagindo com os elementos da natureza, todas as crianças aprendem algo a respeito da natureza. Alguns precisam andar pela sala, outros fiscalizam a terra dos vasos de planta, para ver se precisam aguar.

Comento o caso de E., matriculado no segundo ano, interessado em plantas e animais. Ele anda pela sala, verifica os vasos de plantas, percebe as plantas que estão crescendo e as que não estão evoluindo, depois me relata tudo e se retira da sala. Ainda não consegue permanecer na oficina com a turma por muito tempo, porque a minha atenção precisa ser dividida com todos e, se deixar, só ele faz perguntas e comentários — ainda está aprendendo a ouvir o coletivo. A professora de apoio especializado que o acompanha encontrou livros com o maior número de imagens de plantas e animais para pesquisar com ele todas as características desses seres. Hoje ele me pediu uma semente de planta carnívora; estava desregulado e só se acalmou depois que lhe entreguei uma semente seca de mamão, para que ele plantasse. Não nascerá uma planta carnívora, mas, naquele momento, a semente de mamão foi o objeto de mediação possível ao meu alcance. Certamente, vou procurar uma planta carnívora; até lá, vamos trabalhando a paciência, para que ele compreenda que é preciso esperar o tempo da semente germinar e que a gente não manda na natureza.

São muitas as camadas de ação a que temos acesso; às vezes, a acessibilização está em um objeto, mas está, principalmente, na ação do professor, que, em meio à realidade caótica da sala de aula, consegue ser afetado pelo seu profissionalismo e pelas possibilidades das crianças. Por aqui me despeço, com a certeza de que faço o meu melhor a cada dia.

Bárbara Felismino

Carta Pedagógica de Luíze dos Santos Ribeiro Telles

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.53

Prezados,

O direito à educação é assegurado pela Constituição que rege o país (Brasil, 1988), portanto esse direito é destinado a todos, ou seja, todos deveriam ter acesso à educação de qualidade sem precisar se indispor para isso. Como alunos com necessidades especiais, vocês precisam ser verdadeiramente incluídos no âmbito escolar, melhor dizendo, incluídos na sociedade, para que se sintam pertencentes a ela.

A escola precisa estar preparada para recebê-los e o corpo docente mais ainda, uma vez que lidará diretamente com os alunos no dia a dia. Professores têm o dever de preparar aulas que contemplem toda a turma, pois diferentes somos todos e as diferenças não são fatores que tornam as pessoas menos importantes. Tornar a aula acessível faz-se necessário para que todos tenham a oportunidade de aprender.

Estar atento ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) é imprescindível. Ao dominar essa abordagem, é possível fazer com que o processo de aprendizagem seja inclusivo e o espaço escolar acessível e eficaz para o que se destina, fazendo com que cada um aprenda de acordo com suas possibilidades.

A utilização do DUA fará com que os professores façam um bom planejamento com a utilização de materiais e recursos que irão proporcionar acessibilidade e, consequentemente, resultados melhores para todos, fazendo com que cada um aprenda de acordo com seu potencial. Fica a escola obrigada a adaptar-se a qualquer tipo de aluno, eliminando, assim, barreiras que desencorajam muitos alunos que deveriam estar sendo motivados, mediante a empatia e o afeto, que são cruciais para a promoção da aprendizagem.

A prática não pode ser excludente e, na sala de aula, o professor deve ser um agente de transformação, pois é essa atitude que refletirá a sociedade que idealizamos: uma sociedade anticapacitista, justa e que abraça a diversidade.

Lamentavelmente, ficamos sabendo ou até presenciamos situações de exclusão dentro do ambiente escolar. Em outubro de 2024, entrei em uma turma de quinto ano para acompanhar uma aluna com Síndrome de Down. A professora, em outubro, perguntou se ela sabia ler e pediu para que ela lesse para mim a capa de um livro... A aluna ficava em sala como “copista” e não lhe era dada qualquer atividade acessível objetivando seu desenvolvimento.

Na mesma turma, o mesmo fato se dava com outra aluna, diagnosticada dentro do espectro autista. Copiava tudo bonitinho do quadro, aguardava as respostas, não era alfabetizada e não havia atividade coerente com seu nível de aprendizagem. São alunas que não tinham professor de apoio especializado, porém, por mais difícil que seja, a falta desse profissional não pode anular a práxis do professor regente.

Uma instituição de ensino é um espaço social que tem o objetivo de proporcionar desenvolvimento humano. Então, que esse desenvolvimento seja de forma digna, com vistas ao princípio da dignidade da pessoa humana elencado no mesmo documento que garante o direito à educação. Esse princípio deve ser norteador de cada ação dentro de uma sociedade que só evoluirá quando respeitar as diferenças.

Atenciosamente,

Luize

Carta Pedagógica de Janice Oliveira Pereira dos Reis

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.54

Prezada Ana Prado,

Respondo à sua carta pedagógica refletindo muito sobre a minha prática profissional diária e me sentindo provocada a continuar tecendo diálogos. Ultimamente, vivo mediando conflitos nas escolas e conversando constantemente com minha equipe sobre o motivo de tantos alunos estarem desregulando no ambiente escolar ou em crise, como falam os educadores.

Deparo-me, constantemente, com situações diversas como as de João e Maria. Confesso que muitos Joãos passam pela minha vida semanalmente em diferentes contextos e escolas. Por não conseguirem acompanhar o ritmo da turma, sentem-se frustrados e demonstram isso claramente, o que se confunde com indisciplina. Agindo assim, eles acabam sendo colocados para fora da sala, até mesmo recebendo advertências desnecessárias.

Pensar a educação é, antes de tudo, pensar em inclusão. A escola que se compromete com práticas inclusivas não apenas cumpre sua função social como reafirma o princípio de que todos os estudantes têm o direito de aprender, conviver, transformar sua realidade quando bem acolhido.

Nosso saudoso Paulo Freire, em suas reflexões, nos convida a enxergar as “situações-limites” que surgem na prática educativa citada em sua carta. Essas situações são os obstáculos que, muitas vezes, parecem impedir o avanço dos alunos: dificuldades de aprendizagem, falta de recursos, preconceitos ou barreiras atitudinais. Contudo, Freire (1987) nos lembra que tais limites não devem ser vistos como muros intransponíveis, mas como desafios a serem superados coletivamente. É na busca do “inédito viável” que a escola se reinventa, criando caminhos possíveis para garantir a participação, o aprendizado e a inclusão de todos. Aprendemos a cada dia com mudanças possíveis e necessárias.

Suas contribuições, Ana, muito me inspiraram a continuar dialogando com minha equipe na busca de novas práticas inclusivas e contribuir com nossa rede de ensino sobre a importância da inclusão sem frustração, quando se planeja uma aula verdadeiramente para todos ou uma mudança no acolhimento de cada educando e seus responsáveis desde a efetivação da matrícula em cada escola. Considero necessário refletir na atividade de cada aluno de acordo com sua dificuldade ou deficiência. Assim, práticas inclusivas tornam-se mais do que estratégias pedagógicas: são gestos de esperança, diálogo e compromisso com a justiça social. Inspirados por Freire, acreditamos que cada situação-limite pode ser transformada em oportunidade de crescimento e que a escola inclusiva é um espaço vivo de amor, respeito e transformação.

A inclusão é um caminho que percorremos juntos, todos os dias. Ela acontece quando acreditamos que cada aluno e cada aluna, com suas singularidades, tem algo único a oferecer e a aprender. Nosso papel, como educadores, é abrir portas, criar pontes e garantir que ninguém fique para trás.

Práticas inclusivas exigem, portanto, uma postura crítica e comprometida. Não basta apenas criar estratégias metodológicas; é preciso escutar as vozes dos estudantes, reconhecer seus saberes prévios e respeitar seus tempos e modos de aprender. É nessa escuta que construímos uma educação dialógica, capaz de transformar “situações-limites” em “inéditos viáveis”, ou seja, em alternativas concretas que ampliam horizontes e possibilitam novas formas de viver e conviver na escola.

Ao educador cabe a tarefa de acreditar no potencial de cada aluno, compreendendo que ensinar é sempre um ato de esperar. Já à comunidade escolar cabe a missão de cultivar uma cultura de solidariedade, empatia e compromisso com a equidade, tão importante na prática docente inclusiva, ouvindo cada criança, adolescente, adulto ou idoso inteiramente.

Que possamos assumir o desafio de uma prática educativa inclusiva, inspirados no pensamento freireano de que a educação é um ato de amor, coragem e libertação.

E assim continuarei com minhas escrevivências, sem me calar e vivendo o esperar com o compromisso de educar e costurar afetos. Levantarei todos os dias, acreditando que cada aluno e professor carregam dentro de si mundos que se encontram dentro das escolas, que se reconhecem, florescem e precisam ser ouvidos.

Com amor e esperança,

Janice Reis

Carta Pedagógica de Camilla Oliveira Marinho

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.55

Querida Ana,

Gostaria de tecer uma resposta do fundo do meu coração para lhe mostrar os caminhos que estou percorrendo na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva. Sou professora de uma rede municipal e, neste ano, eu me deparei com uma turma que estava ávida por ser ouvida. Logo eu, tão acostumada a falar sem parar, tive de treinar bem a audição, a visão e o tato. Precisei me reinventar para “ouvir” com o corpo inteiro e com muito respeito trilhar junto com as crianças um fazer pedagógico que acolhe a todos.

Para continuar nossa conversa, cito Guimarães Rosa (2001, p. 293): “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. Atuar como docente em um mundo tão aligeirado e escolher seguir pela contramão exige coragem. Desviar dos carros acelerados que vêm em nossa direção, das cobranças, do tradicionalismo, das verdades absolutas e de um único método para educar a todos foi uma escolha corajosamente política que eu resolvi adotar.

Nesse constante movimento de ação-reflexão-ação, encontro o norte nas palavras de Freire (2021), quando ele diz que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença e sobretudo no respeito a ela. Ter coragem significa continuar ainda que com medo, quebrar as barreiras atitudinais que encontramos pelo caminho exige uma força que só o diálogo pode oferecer. As diferenças encontradas por mim, na sala de aula, me apontaram para a práxis. Eu, que já não estudava há um tempo, percebi a necessidade de me movimentar. As dúvidas me impulsionaram e nessas andanças encontrei esse curso.

Pensar na dignidade humana é entender o quanto nós somos diversos e plurais e que as nossas singularidades nos aproximam, pois são elas que nos tornam humanos. A escuta atenta me fez perceber que grande parte dos meus educandos não se sentia pertencente àquele lugar, por mais que passassem oito horas por dia na escola, cinco vezes na semana. Pude observar que a presença física não é o suficiente para fazer com que o aluno se sinta como parte de um grupo e entendi que era necessário transformar a minha mentalidade.

Ainda citando Freire (2021), ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. A realidade que me foi apresentada de alunos repetentes com grande distinção entre idade/série, de diversas brigas e ofensas, alunos em diferentes fases da alfabetização (do pré-silábico ao alfabético), da falta de cuidado com o material escolar e com os espaços da escola, além da dificuldade de pertencimento ao cotidiano escolar me desafiava. Eu não poderia aceitar o fato de passar mais um ano letivo e chegar a dezembro com várias reprovações; não poderia me adaptar à realidade que me fora dada.

Um dos alunos que mais me impactou foi o Carlos, um menino de 10 anos que trazia consigo um olhar curioso, uma necessidade muito grande de presença, que gosta muito de abraços e de estar bem pertinho. Tudo que ele registrava no papel eram traços repetidos e enrolados. O Carlos trouxe para mim algo novo: eu não sabia ler o que ele escrevia, logo eu, a professora, não entendia o que ele queria comunicar. Precisei de humildade para reconhecer as minhas limitações e, aos poucos, com-

preendi que só aprendemos a caminhar, caminhando e, quando possível, de mãos dadas.

Comecei com o que tínhamos em comum: a letra inicial do nosso nome — Carlos e Camilla. Fomos tecendo nosso ano letivo em consonância com a nossa identidade. Quando assumi a postura de aprendiz, percebi que toda a turma poderia explorar suas potencialidades e escrever suas histórias partindo da própria subjetividade. Todos escreveram o seu nome e, juntos, nós os ordenamos em ordem alfabética e colamos na parede de nossa sala. Aquele movimento fez com que, pouco a pouco, cada educando se sentisse pertencente àquele lugar.

Entender que a mudança é possível fez com que as cadeiras enfileiradas abrissem lugar para a roda, ou para os pequenos grupos de estudos. Decidimos iniciar todos os dias com uma conversa e/ou com uma leitura instigante que levasse ao diálogo. A tutoria por pares foi florescendo cada vez mais e quem sabia mais sobre determinado assunto foi ensinando a quem sabia menos.

Desafiei a turma a construir um acróstico com o nome de um colega, partindo do nome para encontrar características que faziam cada um deles único. A partilha de saberes e dificuldades foi se tornando parte da nossa rotina. Essa troca, mediada pelas professoras, foi fundamental para que a turma compreendesse o cuidado de forma coletiva e proporcionou maior solidariedade para com aqueles que precisavam de ajuda para lidar com problemas emocionais, barreiras físicas ou dificuldades de aprendizado.

As vivências das crianças se tornaram ponto de partida para diversos aprendizados, como, por exemplo, quando a aluna Clarisse (oito anos) quis expor para a turma como estava sendo o seu processo, ao descobrir há alguns meses que tinha baixa visão e que estava aprendendo a viver de uma forma diferente da qual estava acostumada. Ouvimos em roda, enquanto grupo, unidos, curiosos e de maneira respeitosa; em seguida, cada aluno relatou uma dificuldade que tinha e propusemos soluções em grupo, como uma boa equipe, para nos ajudarmos.

Sei que ainda faltam muitos passos na caminhada da inclusão, mas também tenho certeza de que, juntos, de mãos dadas, chegaremos mais longe. Obrigada por sua fala tão potente e encantadora. Gostaria de agradecer a todas as pessoas envolvidas nesse percurso formativo, que, tão gentilmente, escolheram segurar a minha mão.

“Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo” (provérbio africano).

Com carinho,

Camilla Marinho

Carta Pedagógica de Viviane Ferreira da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.56

Estimados educadores,

Esta carta nasce da inspiração que encontrei na fala potente de professores que, com coragem e sensibilidade, compartilham suas experiências e desafios do cotidiano escolar. São relatos que nos lembram de que a inclusão vai muito além da presença física: ela se constrói no encontro verdadeiro, no cuidado diário e na criação de vínculos afetivos que possibilitam a cada estudante sentir-se parte, valorizado e capaz de aprender.

Como nos lembra Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. A inclusão é justamente isto: criar condições para que todos aprendam, cada um a seu modo, respeitando seus tempos, ritmos e formas de expressão.

A inclusão é um compromisso construído diariamente no espaço escolar. É um desafio e, ao mesmo tempo, uma grande oportunidade de crescimento humano e profissional, que nos convida a repensar nossas práticas, a ampliar o olhar para cada estudante em sua singularidade e a reconhecer que todos são capazes de aprender, desde que encontrem apoio, respeito e acolhimento.

No cotidiano escolar, sabemos que não existem fórmulas prontas. Cada aluno apresenta necessidades próprias, e o papel do professor inclusivo é buscar caminhos criativos e estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos.

Trago como reflexão a história de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não oralizada, matriculada no ensino fundamental I. Embora ainda não consiga frequentar plenamente a sala de referência, já se encontra inserida na rotina escolar. Seu espaço de aprendizado tem sido construído de forma gradual, respeitando seus tempos, suas necessidades e seus modos singulares de comunicação.

Nos últimos meses, tenho percebido avanços significativos. Ela permanece por períodos maiores sentada, demonstra maior concentração em atividades direcionadas e já expressa intenção em oralizar, sinalizando suas vontades e necessidades através de gestos, sons e ruídos. Cada pequena conquista é resultado de uma rede de apoio sensível e atenta, que prioriza o afeto como mediador da aprendizagem.

Como destacou Henri Wallon (1993), a afetividade é a energia que move o desenvolvimento humano. É por meio dela que a criança se abre ao outro, ao conhecimento e à vida em grupo. Assim, o vínculo afetivo não é um detalhe do processo educativo — é o alicerce que sustenta a aprendizagem significativa.

Esse relato nos convida a refletir que a inclusão não se limita à sala de aula, mas acontece em cada oportunidade de interação, acolhimento e respeito. O vínculo afetivo que construímos com nossos alunos é a chave que abre caminhos para o desenvolvimento e a participação social.

Que possamos, como educadores, continuar acreditando no poder do encontro humano, pois é nele que a escola se torna verdadeiramente inclusiva. Como também nos inspira Paulo Freire (1987), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Que saibamos aprender uns com os outros — professores e alunos — com humildade, amorosidade e esperança.

Com respeito e esperança,

Viviane Ferreira da Silva

Carta Pedagógica de Milena de Melo Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.57

Toda palavra é bem-dita e bem-vinda.

Viviane Mosé — Tudo é poesia

Prezada Ana Prado,

Ao subscrever esta carta, inundo-me de palavras que atravessam a minha existência e o meu fazer pedagógico.

Persigo “inéditos viáveis” a partir do ensino colaborativo, mediado e dialógico, sendo alinhavado por palavras, sonhos e práticas escritas com e pelas pessoas que transitam na relação ordinária do cotidiano (Certeau, 2008).

Abraço a singularidade do outro que me compõe em uma relação que só existe de modo horizontalizado e orgânico.

Minha tentativa de resposta invade o olhar, crivo da existência, ensejo práticas inclusivas para as crianças, que, de fato, são anteriores a qualquer marcação de falta ou laudos.

Nessa caminhada, teço “inéditos viáveis” como sonho que gesto com professores de apoio da sala de recursos; não me vejo só, mas entrelaçada aos outros.

Parto da “escutatória” (para mim, Deus é isto: a beleza que se ouve no silêncio; daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também, como afirmou Rubem Alves) e me apego às miudezas gigantes presentes nos sorrisos suaves que se alegram na adivinhação da escrita das palavras.

Converso com Freire (1967, p. 167): “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”. Volto à prática de uma alfabetização discursiva; mediando o mundo, recupero o signo da letra, acima de tudo me detenho à criança e aos sentidos que ela oferece às palavras.

A estrada da equação *aprendizagemensino* contagia a todos que se formam no encontro, que é partilhado e nutrido na esperança com todos sendo aprendizes e ensinantes.

Encerro a escrita desta carta com um trecho poético de Carlos Drummond de Andrade (Mãos dadas [Sentimento do mundo]), para puxarmos outros fios, outras cartas-perguntas e outras escutatórias:

Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(Milena de Melo Silva)

Carta Pedagógica de Junia Coutinho Coelho

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.58

Querida Ana,

Que alegria poder compartilhar com você um pouco da minha prática e dos meus anseios como professora da educação infantil na rede de Niterói.

Lembro-me de quando você esteve na UMEI em que atuo e fez a seguinte pergunta ao grupo de professoras: “— O que te motiva todos os dias a vir trabalhar nesta escola?”. Naquele dia, eu lhe respondi que a minha motivação diária, com a minha turminha do GREI 2, era fazer com que as crianças gostassem da escola, que elas se sentissem seguras e felizes no ambiente escolar. Não sei se você se recorda de minha resposta, mas ela foi meu farol durante todo o ano.

A rotina na educação infantil não é fácil. Especialmente este ano, tornou-se ainda mais difícil devido a resoluções da Secretaria de Educação. Além de toda demanda com o cuidado com as crianças pequenas, temos, em quase todos os grupos da escola, crianças com necessidades especiais com laudo e outras ainda sem. É o caso, por exemplo, das crianças muito pequenas que já apresentam questões que precisam ser observadas com mais atenção.

Enquanto a criança não tem um laudo, ela não conta com o professor de apoio para suprir suas demandas, e cabe aos professores regentes encontrarem o caminho e serem esse suporte que não só cuida como também interage e acolhe.

Este ano estamos trabalhando (eu e a outra professora regente) para que o grupo das crianças de dois anos iniciem a construção de suas identidades. Nosso objetivo é que acolham o amigo que é diferente, aquele que não consegue ficar parado, que precisa subir em diferentes superfícies a todo momento e só se autorregula quando está sendo abraçado por alguém.

Quando abraçamos a inclusão na educação infantil, entendemos que todas as partes precisam se conectar, se conhecer, se respeitar e aprender juntas, com as diferenças e singularidades de cada um. Se é fácil? Dificilimo.

Quando damos três passos para frente em um dia, no outro temos que recuar dois, porque as crianças mudam, amadurecem, regridem e vivem o hoje intensamente. Toda brincadeira é coisa séria, todo brinquedo é *meu*, as “tias” são *minhas*, eu sou o centro do universo quando eu tenho dois anos e no mundo só cabe a *minha* vontade. Como, então, vou dividi-lo com quem é diferente de mim?

Então, reflito que, ao longo de toda a vida, vamos ser confrontados pelas diferenças. E que as crianças têm mais chances de aceitar o novo e o diferente sem julgar justamente porque estão conhecendo este mundo agora. E o mundo será um lugar melhor para todos, se todos estiverem preparados para as mudanças, para os diversos encontros, estimulados pela curiosidade para aprender com o outro.

Na missão de fazer as crianças gostarem da escola, querida Ana, considero que alcancei meu objetivo com certo orgulho. Sim, tenho orgulho de ser professora de educação infantil, de crianças muito pequenas, e fico muito feliz porque elas gostam da minha escola, gostam dos amigos da turma e das professoras.

Sigo pesquisando melhores estratégias para incluir a todos, para que todos na turma sejam pessoas felizes, capazes de se respeitarem. E, como diria Paulo Freire (1996, p. 30–31): “Ensino porque busco, porque indaguei,

porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo educo e me educo”.

Com carinho,

Professora Junia Coutinho

Carta Pedagógica de Harely de Cássia Lopes Caires

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.59

Prezada Ana Prado,

Sua carta tocou-me profundamente, especialmente pela sensibilidade com que aborda a dimensão ética e estética da educação, ressaltando o cuidado e a alteridade como fundamentos essenciais para a prática docente. As reflexões inspiradas em Paulo Freire (2021) e Manoel de Barros (2015) nos convidam a perceber a sala de aula não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente repleto de possibilidades para a transformação humana e social.

Essas contribuições inspiram-me a revisitar minha prática, adotando um olhar mais atento às singularidades presentes em minha turma. No cotidiano escolar, busco valorizar cada estudante em sua individualidade, reconhecendo suas limitações e potencialidades. Tal como ilustrado nas histórias de João e Maria, compreendo que a adaptação do ensino — seja por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas ou da disponibilização de recursos acessíveis — é fundamental para garantir a participação plena e ativa de todos.

Recentemente, por exemplo, acompanhei um estudante com dislexia que enfrentava dificuldades em acompanhar as leituras coletivas. Ao identificar seu desconforto, ofereci textos adaptados e utilizei recursos visuais, o que resultou em melhora significativa na compreensão, além de fortalecer sua autoestima e motivação pelo aprendizado. Esse cuidado, conforme ressaltado em sua carta, promove um ambiente em que o estudante se sente reconhecido e respeitado, consolidando seu sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Ademais, o diálogo que você propõe, fundamentado na esperança e no compromisso coletivo, reforça a importância de manter um espaço aberto para a escuta e a construção conjunta, reconhecendo a educação como um processo dinâmico e contínuo. Quando atravessada pelo compromisso ético-político e pela sensibilidade poética, a prática educativa assume um significado que transcende os conteúdos, configurando-se como um ato de amor e resistência.

Dessa forma, sua carta reforça a necessidade de repensar continuamente as práticas pedagógicas, acolher as diferenças e promover a inclusão efetiva, tornando a sala de aula um espaço de encontro, aprendizado e cuidado mútuo.

Com respeito e esperança,

Harely Caires

Carta Pedagógica de Cátia Correa Lima Pinto

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.60

Querida Ana Prado,

Recebo sua carta como uma chuva suave depois de um longo período de estiagem. Palavras que regam um chão calejado pelas vivências ressequidas do dia a dia escolar. Palavras como gotas carregadas de afeto, coragem e esperança. Ela nos inspira porque nos lembra que ensinar vai muito além de planejar conteúdos ou seguir rotinas: é olhar o outro de forma integral, reconhecendo nele um sujeito de direitos e possibilidades.

Ao ler as histórias que relatou de João e Maria, lembrei das crianças que encontro no meu cotidiano, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Muitas vezes, gestos que lemos inicialmente como “indisciplinada”, em um segundo olhar revelam um pedido de atenção, de escuta e de inclusão. Já vivi situações parecidas, em que alunos reagiram dessa forma. Como você bem diz, esses episódios são “situações-limites” que nos desafiam, mas também nos convocam a práticas mais justas e acessíveis.

No meu fazer docente, busco inspiração justamente nesse olhar freireano, que nos ensina que cada criança carrega um mundo de possibilidades. Na educação infantil, encontro poesia no brincar, na escuta atenta de

gestos e palavras que parecem simples, mas carregam mundos. No ensino fundamental I, percebo como a aprendizagem se fortalece quando o aluno se sente parte do processo, quando entende que sua voz importa e que o erro não é fracasso, mas passagem para o aprender.

Suas palavras me inspiram a seguir acreditando na escola pública como espaço de transformação, ainda que marcada por desafios. Elas despertam em mim a certeza de que pequenos gestos de cuidado podem gerar grandes mudanças: adaptar uma atividade, valorizar a fala de uma criança tímida, oferecer tempo e espaço para quem aprende de outro modo.

Que nossas práticas continuem resistindo, onde cada criança seja vista, reconhecida e valorizada. Que possamos, como você diz, transformar fendas em aprendizagem, e descobrir no ordinário a potência do extraordinário.

Com afeto e esperança,

Cátia Lima

Carta Pedagógica de Nádia Marcella Siqueira Pinto

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.61

Prezada professora,

Ao ler sua carta, eu me identifiquei de pronto com as inúmeras sensações de impotência e incompetência que senti no ano de 2024 ao entrar para a prefeitura do Rio de Janeiro como professora de História, pois sempre me achei uma professora que se esforçava para entender a realidade de meus alunos e, para tal, sempre preparava minhas aulas baseada em uma linguagem próxima a eles (respeitando a historiografia obviamente) e tentando dar exemplos que alcançassem suas vivências. Entretanto, eu me deparei com realidades com as quais eu não poderia fazer correlações nem mostrar a importância do que eu estava ensinando. Para complicar, depois de mais de uma década de sala de aula, as vivências que tive de educação especial sempre contaram com alguma professora de apoio (chamadas de mediadoras nas escolas particulares), e eu não tinha que ter tantas preocupações em relação às atividades para aqueles estudantes, no máximo pensava em “provas adaptadas”, que, muitas vezes, essas “mediadoras” ou faziam ou me mostravam o que poderia ser feito. Entretanto, nessa escola, eu me deparei com algo que provavelmente eu deveria fazer como professora: atividades que fossem acessíveis para os

meus alunos aprenderem o que eu ali estaria ensinando, ou ao menos se sentissem incluídos no contexto da minha aula.

Foi um ano inteiro de uma sensação de incapacidade muito grande, mas, ao mesmo tempo, de aprendizado gigante, pois a professora de AEE me dava muitas dicas do que eu poderia fazer para tornar as atividades acessíveis. Ainda assim, eu sempre achava que não era o suficiente, que era tudo muito limitado, e pior: achava que não fazia diferença de fato. Ela elogiava algumas atividades e ideias, adaptava umas e mudava outras, dando sugestões. Porém, por todo o ano convivi com a sensação de que eu não era capaz de fazer aquilo. E o que mais me doía é que eram dois alunos com deficiência intelectual. Um deles com Síndrome de Down, justamente aquele que eu sentia que não conseguia fazer o suficiente. Como meu irmão de consideração tem Síndrome de Down, é como se eu estivesse falhando na inclusão dele. No mais, o aluno era muito bem incluído pela turma, o que era muito legal. Ele gostava muito de mim, assim como eu dele, e eu tentava melhorar ao máximo minhas adaptações para ele. Um dia, fiz um “Quiz”, estilo “show do milhão”, e dividi a turma em grupos. Estava tão preocupada em fazer aquilo funcionar, mesmo com a falta de recursos da escola, que não pensei antecipadamente no que fazer para incluir o aluno com Síndrome de Down. Porém, na hora, os próprios alunos me cobraram: “E o fulano, professora?!”. Aquilo foi uma facada no meu coração, pois me senti um ser humano horrível e uma professora pior ainda. Em meu subconsciente, eu sabia que conseguiria fazer algo com ele em conjunto (e fiz, ele tomou parte no jogo e da brincadeira), mas não ter nada definido antecipadamente causou essa dor na consciência até hoje. Deu certo porque, obviamente, eu o inseri no jogo de diversas formas para ajudar todos os grupos, e ele demonstrou estar superfeliz. O outro aluno com deficiência intelectual participou normalmente, pois em termos de comunicação e cognitivo ele reage melhor. No final, deu tudo certo. Porém, a partir daí eu estipulei como meta que me dedicaria a estudar para me tornar uma professora mais inclusiva. Como este ano eu me tornei coordenadora na mesma escola do município, acompanho cada detalhe dos planejamentos individualizados com os professores e, com certeza, a colaboração deles para a acessibilidade de ensino para esse tipo de aluno melhorou e muito.

Mesmo carregando culpas, como toda professora, ainda reflito muito sobre o fato de ter tido olhares diferenciados para alunos que não tinham e não têm diagnósticos com tanta facilidade. No começo de minha carreira, eu tive uma aluna que, hoje, penso que ela devia ter TEA. Ela gostava muito de desenhar, mas detestava escrever, por isso ela não fazia os resumos dos conteúdos que eu pedia. Um dia, eu pedi que ela montasse uma história em quadrinhos com determinado conteúdo. Ela amou fazer, mas a mãe disse que eu não pedisse de novo, porque ela demorou três dias para fazer. Rimos juntas.

Nessa longa caminhada, tive frustrações com alguns casos, mas, sem dúvida, tendo sucesso ou não, o aprendizado com cada caso foi gigantesco, pois me tornou uma professora infinitamente melhor. Sem dúvida, isso me desconstrói e reconstrói todo dia como ser humano. Tive sorte de compartilhar parte dessa jornada com a minha mãe, que também é professora (por quase 40 anos). Quando a vejo testando coisas diferentes até hoje, reflito sobre a minha insignificância e percebo que a jornada é contínua e longa. Em cada escola que trabalhei, aprendi com cada colega. Nessa escola do município, tenho a sorte de ter colegas que são colaborativos (até certo ponto), e sigo acreditando que cada dia é um dia, como em qualquer questão da educação. Sem dúvida, hoje é melhor que ontem, e amanhã será outro dia, e será melhor.

No final, é a troca de vivências que nos conduz de volta aos trilhos toda vez que achamos que estamos perdidos. Certamente que sim.

Nádia Marcella

Carta Pedagógica de Alanys Gabrielle de Souza Araujo Grugel

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.62

Prezada professora,

Primeiramente, quero agradecer suas palavras que nos inspiram de forma profunda e nos levam a refletir sobre nossas práticas cotidianas, que devem, sim, estar em constante discussão, uma discussão que, como afirma Joan W. Scott (1990), gera a tensão necessária para encontrarmos resultados mais democráticos e transformadores.

De forma brilhante, a professora Máira Rocha (2025) nos trouxe a importância do planejamento e do PEI, documento vivo, em constante construção, que deve ser de conhecimento de toda a equipe, que nos permite analisar e pontuar, sob uma perspectiva ampla, as singularidades que o aluno apresenta, dando condições aos docentes e a todos os profissionais da comunidade escolar de acessibilizar práticas, para que todos tenham condições de alcançar aquilo que está sendo proposto.

De igual modo, o professor Cleiton Oliveira (2025) nos trouxe, de forma inspiradora, a perspectiva de Vigotsky, convidando-nos a analisar as práticas docentes que, muitas vezes, acabam criando barreiras para pessoas com singularidades. Nesse cenário, Pedro (nome fictício) é um

estudante com autismo, com comprometimento em sua coordenação motora fina e na capacidade de concentração prolongada, dificultando o ato de copiar longos textos do quadro. Entretanto, Pedro compreende perfeitamente todos os conceitos relacionados ao sistema solar, pois se trata de seu hiperfoco. Na educação inclusiva, não basta apenas não excluir; é preciso agir ativamente para incluir, criando oportunidades, adaptando práticas e garantindo que cada estudante tenha espaço para participar, aprender e contribuir.

Então, por que apenas “pontuar” os alunos que copiam e respondem às perguntas de forma rígida, sem considerar outras maneiras de expressar o aprendizado? A intenção não é promover o conhecimento? Por que não permitir que Pedro auxilie nessa aula, contribuindo com sua paixão e seu saber, quebrando, assim, tabus impostos por uma sociedade criada para pessoas “perfeitas” (isso existe?).

Mesmo sendo um teórico do início do século XX, Vigotsky (2024) traz um discurso profundamente atual, enfatizando a importância de respeitar as diferenças individuais e de criar estratégias educacionais que promovam a inclusão: isso é DUA! Garantir que cada estudante tenha condições reais de aprender e participar.

Seu discurso, cara professora, nos faz encarar nossa prática de forma mais significativa, pois muitas vezes nos perdemos entre livros, cadernos, notas e diários. A educação é uma prática social viva, que não se limita à transmissão de conteúdos, mas se manifesta no cuidado, na atenção e na escuta de cada estudante. É um espaço onde a ação de cada docente e de todos os profissionais da comunidade escolar pode gerar transformações reais, cultivando um ambiente de respeito, acolhimento e reconhecimento das diferenças. Cada gesto, cada palavra e cada decisão pedagógica tem o poder de fortalecer a autoestima, o pertencimento e o engajamento dos alunos. A educação, quando pensada de forma inclusiva e colaborativa, nos impulsiona a construir uma sociedade mais justa, sem barreiras e limitações, na qual cada pessoa se desenvolve plenamente. Cada um de nós carrega suas singularidades. Por que não apreciá-las, aprender com elas e permitir que elas enriqueçam o coletivo?

Obrigada pelas palavras, professora!

Com muita admiração,

Alanys Gabrielle

Carta Pedagógica de Carla Marina Neto das Neves Lobo

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.63

Prezada professora,

Com base em seu convite para entrelaçar novas palavras na “tapeçaria viva e plural” no campo da escola/educação, início a minha resposta visando a refletir e reinventar os múltiplos caminhos que atravessam/perpassam a minha história como educadora, professora, pesquisadora, autora, filha, irmã, amiga, profissional, mãe de pet, aluna, colega, namorada, amante, na trajetória de alguns poucos anos [+30 anos] no magistério superior e da educação básica.

Histórias como as de João e Maria estão a todo instante sendo contadas e, em alguns momentos, pouco ouvidas por outros sujeitos sociais.

Assim, com base na provocação da aula do módulo 2 — Como criar condições de aprendizagem e convivência que assegurem o direito humano de dignidade àqueles que interpelam suas convicções ou cujos corpos expressam diferenças radicais? —, tomo de empréstimo os estudos de Bauman (2005), Certeau (2008), Freire (1987), Hall (2002) e Lobo (2015), que nos ajudam a pensar nas identidades formadas em vários espaços e lugares em torno da construção de um comportamento

sensível, praticado diária e coletivamente para entender, interpretar e construir o real vivido, tornando familiar o não familiar. Nesse contexto, a identidade individual e coletiva no cotidiano do espaço escolar só se dá, em nosso entender e com base na palestra, em um conjunto de significados novos e diferentes. Essa formação, que atravessa a todos, necessita do reconhecimento do direito de acesso, sensibilidade na real condição de participação, possibilidade de acessibilidade visando à inclusão nas relações cotidianas exercitadas no interior da escola.

As práticas educacionais necessitam ser inclusivas, pois a inclusão garante a dignidade humana — reconhecimento, valorização, acolhimento, respeito, equidade, justiça social.

A escola é o “campo de batalha” citado por Bauman (2005), estruturado nos turnos manhã, tarde e/ou noite, que processa as dimensões legais, técnicas, afetivas e teóricas, além de refletir a concepção de ser humano, educação e sociedade presentes na formação de cada sujeito social que a compõe — profissionais de educação, responsáveis, alunos, equipe técnico-administrativa e pedagógica.

Dependendo da concepção de ser humano, educação e sociedade que queremos, cada sujeito nesse “campo de batalha” potencializa habilidades e criatividades presentes em um espaço e tempo cotidiano/diário.

Os autores referenciados nos ajudam a refletir que práticas docentes que considerem singularidades contribuem para fortalecer processos de pertencimento ao espaço/tempo escolar, à sala de aula, ao pátio e aos demais espaços presentes nesse contexto. Isso nos permite, portanto, compreender a importância do caráter de representação coletiva e da identidade dos sujeitos sociais como um conjunto de significados partilhados. Essa partilha garante a acessibilidade! Ou, ainda, conecta as pessoas umas às outras.

Essa garantia de partilha é, no nosso entender, a possibilidade de reinventar o cotidiano resignificando-o ao assumir uma posição ativa e reflexiva diante de narrativas maldosas, desumanas, antiéticas, preconceituosas, capacitistas que nos inquietam diariamente. Volta-se, ainda, para

o uso de metodologias teórico-metodológicas que valorizam identidades de sujeitos reais, que inventam e reinventam o cotidiano escolar, fortalecendo discussões coletivas nos vários instantes de repensar os contextos vividos (Certeau, 2008).

Nesse debate, contribuímos para repensar questões educacionais, familiares, sociais e políticas, demonstrando preocupação com as fragilidades das relações e emoções fortalecidos pela “modernidade líquida” (Bauman, 2005), além de repensar a crise de identidade presente no cotidiano da escola. Ao fazê-lo, contribuímos efetivamente com todos os sujeitos sociais presentes no espaço escolar.

Carla Marina Neto das Neves Lobo

Carta Pedagógica de Cláudio Alves de Melo

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.64

Querida Ana,

Recebo tua carta como quem recebe
um sopro de vento fresco em meio ao inverno:
um convite a acender fogueiras de pensamento,
a partilhar brasas de memória e desejo.

Teu texto não é apenas carta,
é rio que murmura entre pedras,
trazendo a lembrança de que ensinar.
É também aprender a deixar-se atravessar.

Dizes que resistir é escolher a vida.

Sim, resistimos.

Mas não com armas duras —
resistimos com ternura,
com a coragem de escutar o silêncio,
com a delicadeza de transformar o espinho. em flor.

As crianças e estudantes que nos chegam
não pedem fórmulas prontas,
pedem presença.

Pedem que sejamos ponte,
e, ao mesmo tempo,
pedras e rios que se deixam lapidar pela correnteza.
Na tua escrita vejo Paulo Freire
vejo Rubem Alves,
vejo tantos mestres que acenderam luzes
em corredores de sombra.
E ainda assim,
sinto que tua voz é também chama própria,
insistindo que a dignidade humana
não cabe em conceitos —
ela floresce em gestos,
no olhar que reconhece,
na mão que sustenta,
no corpo que se inclina para acolher.
Que nosso encontro seja esse terreno fértil,
onde cada diferença não pesa,
mas semeia;
onde cada dúvida não paralisa,
mas provoca;
onde cada passo não caminha só,
mas dança com o outro.
Sigamos, Ana,
pois a educação inclusiva que sonhamos
não é muralha,
é horizonte.
E nele, juntos, seremos sempre aprendizes.
Com gratidão e esperança!

Assinado: Simplesmente Claus!

Carta Pedagógica de Daiane Alves de Brito

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.65

Prezada Ana,

A sua carta pedagógica contribuiu, de maneira enriquecedora, para a minha formação e para a minha prática. Eu sou orientadora pedagógica do município de São Gonçalo. Minha carga horária é de 16 horas e coordeno turmas do segundo segmento. O colégio em que trabalho é um dos maiores do município. Por ser localizado no centro, recebemos estudantes de diferentes áreas da cidade.

Em relação aos estudantes com deficiência, neste ano temos mais de 100. O atendimento especializado com os estudantes público-alvo da educação especial ainda está longe de ser o ideal. Porém, São Gonçalo tem o cargo de professor de apoio especializado, o que já é um grande avanço comparado a outros municípios. Há também sala de recursos em algumas escolas; na que trabalho, há duas salas de recursos. Tudo isso faz muita diferença positiva no atendimento, suporte e todo o trabalho de modo geral com os estudantes com deficiência.

Dito isso, vou dizer como as contribuições dos pesquisadores desse módulo do curso inspiram a minha prática e relatar uma experiência, re-

lacionando-a com a questão proposta por você, Ana: “Como criar condições de aprendizagem e convivência que assegurem o direito humano de dignidade àqueles que interpelam suas convicções ou cujos corpos expressam diferenças radicais?”.

Como coordenadora, vivencio inúmeros desafios relacionados à educação inclusiva: escola despreparada para receber os estudantes, recursos escassos, falta de formação continuada, rigidez dos professores para tornarem as atividades acessíveis para os estudantes público-alvo da educação especial, falta de trabalho colaborativo, além da desvalorização da profissão por parte do atual governo no município em que trabalho. Porém, apesar de todos os problemas, aos poucos, com os profissionais que é possível, o trabalho colaborativo acontece, pois estamos construindo um ambiente mais inclusivo. Neste ano, foi possível reunir todas as professoras de apoio especializado e da sala de recursos, além da direção e coordenação, para alinhamento do trabalho. Foi um momento desafiador, porém alguns frutos foram colhidos.

Refletindo sobre a temática do módulo que versa sobre a dignidade humana, a partir das contribuições dos professores Oliveira (2025) e Máira Rocha (2025) pude pensar em como, diante de um ambiente desafiador e que ainda não é inclusivo, tenho conseguido vivenciar experiências que permitem aos estudantes com deficiência participarem e se envolverem no processo educativo. Dessa forma, compartilho a experiência com a turma de sexto ano, a partir do trabalho da professora intérprete de Libras com uma estudante surda, de maneira colaborativa com as professoras de Inglês, Português e Coordenação Pedagógica.

A professora intérprete de Libras acompanha a aluna Estrela (nome fictício) na turma de sexto ano e trabalha de maneira colaborativa com os professores das disciplinas da turma. Dessa forma, a professora intérprete e a de Inglês planejaram uma atividade para culminância do segundo bimestre. A atividade foi realizada com toda a turma e a proposta era que cada estudante se apresentasse em três línguas: Português, Libras e Inglês. A apresentação foi gravada e, na semana de exposição dos trabalhos, o vídeo foi apresentado para todas as outras turmas da escola. Coordenei

a culminância do bimestre e, quando as professoras compartilharam comigo a proposta, fiquei feliz e me dispus a auxiliá-las no que fosse necessário. Dialoguei com a turma, parabenizando e destacando o envolvimento de todos. A turma e professores têm seguido com o trabalho com Libras. No terceiro bimestre, a turma apresentou em Libras a música “A paz”, do grupo Roupas Nova, na Semana Literária, a partir do trabalho da professora intérprete e da professora de Português. Assim como no segundo bimestre, no terceiro coordenei a Semana Literária e dialoguei com a turma e professoras para que a atividade proposta fosse inclusiva.

Nessa experiência, destaca-se o trabalho colaborativo, além do reconhecimento da alteridade e respeito por todos os sujeitos envolvidos. Desse modo, acredito que oportunizar o diálogo e ter práticas efetivas de inclusão são formas de criar condições de aprendizagem que permitem assegurar o direito humano de dignidade das pessoas com deficiência. Permitir apenas o acesso não é uma inclusão efetiva; é necessário assegurar o direito de participação do estudante com deficiência e seu desenvolvimento. A escola, sendo um locus privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com Vygotsky (2024), necessita prover acessibilidade a todos os estudantes e não esperar que os estudantes se adequem a ela. Os desafios são diversos, porém, ao desconstruir a cultura desigual de acesso e alinhar teoria e prática efetivamente inclusivas, será possível construir novos caminhos e esperar por uma escola acessível e inclusiva.

Com carinho, respeito e esperança,

Daiane Brito

Carta Pedagógica de Raquel Araújo Costa

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.66

Prezada professora,

Eu sempre reencontro caminhos quando leio uma carta escrita com carinho. Cartas são atemporais, atravessam memórias e relembram afetos. O cotidiano escolar vem sendo marcado por violências que invadem a escola. Afinal, a escola recebe e acolhe toda a comunidade em seu entorno. Espera-se que a escola tome providências sobre tais situações, o que de fato acontece. Mas a escola não tem poder imediato de mudança: ela produz diálogos e conversa com seres em formação. No caso dos professores, sem os momentos de diálogo sobre o cotidiano escolar, o que é rotineiro cai no esquecimento, e o motivo que os levou a escolher a profissão sai pela porta de trás. Nesse cenário, é bastante difícil o professor sozinho dar conta de tudo, inclusive de si mesmo, imerso em relatórios, registros, chamadas, reuniões, sábados letivos, planejamento, conteúdo, currículo etc. Mas por onde começar?

A carta de Ana Prado me fez pensar em minha prática, ainda que eu tenha apenas seis meses de chão de escola pública, pois meus 14 anos de vida foram dentro de uma, mas como estudante. Eu me lembro dos dias em que meus professores me acolheram com carinho, mas, em certos

dias, eu percebia o emocional deles esgotado. Assim também desejo ser lembrada por meus alunos, principalmente por aqueles que mais precisavam de mim. Como sou apaixonada por ouvir relatos de outros professores e sentir que não estou sozinha, meu relato é tecido relembando um pouco do que escrevi na primeira atividade deste curso.

Escolhi ser professora por causa do meu irmão, que viveu a segregação durante o período escolar dele (anos 90) até que o motivo de ir à escola acabou-se perdendo. Meu irmão não a frequentou mais depois que uma professora disse que lá não era lugar para ele. Mas, então, que lugar seria, se todos vivemos no mesmo planeta e na mesma sociedade? Meu pensamento, todos os dias, antes de chegar à escola, é o de que minha missão é acolher as crianças e promover afeto, ainda que elas demonstrem grande dificuldade em relação ao conteúdo curricular, pois é através da emoção que se torna possível o aprendizado. Essas dificuldades envolvem violências, agressões, ameaças, ofensas. E o maior desafio continua sendo promover afeto.

Na minha prática, meu maior desafio tem sido lidar com a frase: “— Ele/ela é assim mesmo”. Quando muitos dão de ombros para a criança que está apresentando comportamentos que colocam os outros e a si mesmos em risco, o trabalho do professor fica impossível, pois ele sozinho muda uma vírgula, e, por estar sozinho, coloca inúmeros pontos de interrogação para que algo/alguém participe da formação daquela criança.

Nós, professores, estamos sempre contribuindo uns com os outros, se apoiando, rindo, chorando, comemorando. Matéria que não é eletiva durante a graduação. O cotidiano escolar também é pouco debatido durante a faculdade. Mas não podemos nos esquecer de que os corredores também produzem conteúdo que atravessa o currículo. Nesse sentido, precisamos sempre exercer a escrita rotineira. Por que não escrever um pouco sobre o que me levou à docência? Por que não escrever sobre os desafios que enfrentei no turno da tarde (sempre mais caótico)? Que tal escrever sobre como me senti com determinada situação que me fez bem/mal e compartilhar com alguém em que confio? O exercício do magistério pode ser explicado assim: constante leitura, reescrita e escrita de si.

Raquel Araújo Costa

Carta Pedagógica de Tiago Estevão Siqueira Farias

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.67

Prezada professora,

Ao ler sua carta, logo pensei em quantas vezes a gente, como educador, se depara com situações muito parecidas com as histórias de João e Maria. Pequenos detalhes que parecem simples podem, na prática, ser decisivos para que um estudante se sinta incluído ou excluído.

Trabalho em uma escola municipal e lá acompanho um aluno, que chamei de Caio. Ele tem o hiperfoco em digitação, e percebi que poderia usar isso como recurso de acessibilidade para engajá-lo nas atividades. Depois de cada série de exercícios que ele realizava, eu lhe entregava uma folha. Só quando concluía a tarefa até o final é que podia levar essa folha ao computador para digitar e imprimir. Essa estratégia se mostrou muito eficaz: Caio passou a participar mais ativamente das aulas, com interesse e motivação, porque encontrou sentido em todo o processo.

Esse exemplo me ensinou que acessibilidade não está apenas em materiais adaptados, mas também em olhar para o que motiva o estudante e transformar isso em ponte para a aprendizagem. Como Paulo Freire (1987) nos lembra, das “situações-limites” nasce o “inédito viável”, que aparece

quando não desistimos de ninguém e buscamos caminhos para que todos se sintam parte.

As contribuições de Máira Rocha (2025) e Cleiton Oliveira (2025) reforçam essa visão: o cotidiano escolar é cheio de tensões, mas também de invenções. Quando reconhecemos o estudante em sua singularidade, criamos possibilidades para que ele participe com dignidade e pertencimento.

Concordo com você quando diz que educar é um ato de esperança. Cada vez que encontro alternativas como a que usei para incluir Caio e outros alunos, reafirmo minha crença de que pequenos gestos podem gerar grandes mudanças.

Tiago Estevão Siqueira Farias

Carta Pedagógica de Rosimar Nogueira de Souza

DOI: 10.52695/978-65-5456-203-4.68

Prezada Ana Prado,

Na minha classe atual, eu me deparo com várias questões, desde as mais simples até as mais complexas. Alunos que falam sobre sua orientação sexual, alunos que falam sobre agressões em casa, alunos que passam dificuldades financeiras, alunos que têm os pais ausentes, alunos com pensamentos pessimistas e outros.

A todo momento, precisamos ter um olhar diferenciados para nossos alunos. Usar o diálogo como ferramenta de reforço positivo e sermos ouvintes de nossos educandos é uma forma de estimulá-los e incentivá-los a vencerem seus medos, seus desafios e proporcionar-lhes um ambiente acolhedor. Com as aulas e propostas apresentadas, aprendemos sobre o conceito de acessibilizar — conjunto de possibilidades ou estratégias para que os nossos alunos alcancem os objetivos e que surja realmente uma educação inclusiva. Através do PEI, podemos criar, planejar, articular, com o propósito de que nossos educandos sejam atendidos em suas necessidades e que tenham suas potencialidades valorizadas, com o compromisso de toda a comunidade escolar.

Para isso, o ambiente escolar precisa ser acolhedor, acessível, respeitador das diferenças. Nós nos apropriamos de vários vídeos que propõem uma reflexão sobre a diversidade na inclusão, processo em que precisamos ser mediadores, articuladores, condutores de nossos protagonistas. Para tanto, precisamos trabalhar colaborativamente, para que a atividade tenha significado, para que eles se sintam pertencentes a um grupo, sempre buscando ferramentas, traçando estratégias para que o aluno com deficiência tenha as mesmas oportunidades de aprender que os demais alunos da escola.

Com os meus cumprimentos,

Rosimar Nogueira de Souza

Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**: antologia. São Paulo: Alfaguara, 2015.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BÍBLIA de estudo de Genebra. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006. [revista e atualizada].

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n. 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: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 13 nov. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 46, p. 1–8, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5XbXgXVZJfCW6Kx9gTVHdq/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2025.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 223–226.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LOBO, Carla Marina Neto das Neves. **Sujeitos sociais e o processo de formação de identidades pesquisadoras**. Trabalho da disciplina Proteção Social e Sujeitos Sociais. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEDEIROS, Igor. Floresta imortaliza Irmãos Villas Boas em Botucatu. **Acontece Botucatu**, Botucatu, 20 set. 2011. Disponível em: <https://acontecebotucatu.com.br/turismo/floresta-imortaliza-irmaos-villas-boas-em-botucatu/>. Acesso em: 13 nov. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009. 96 p.

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. Recife: SOS Corpo, 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2024.

WALLON, Henry. **Les origines du caractère chez l'enfant**: les préludes du sentiment de personnalité. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Inspirada no legado freireano, a coletânea vai além do registro acadêmico ao transformar o ato de escrever e responder cartas em um exercício político, ético e emancipador. Acreditamos que escrever é mobilizar o pensamento crítico na docência. Quando o/a professor/a narra o cotidiano, ele/a não apenas relata, mas se conecta a conceitos — transformando a experiência vivida na sala de aula em conhecimento pedagógico contextualizado e propulsor de processos de emancipação. As cartas são inspiradoras porque dialogam com o arcabouço teórico e provocam a reflexão e o desejo de mudanças. Este livro é um convite irrecusável para quem acredita e luta por uma educação inclusiva, profundamente humana e acolhedora.



**Educação Especial na
Perspectiva da Educação Inclusiva**
culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas



CEFOPPEE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FAPUR



**Universidade
Federal
Fluminense**

**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO**



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia