

**COGNIÇÃO E AFETO NA PRODUÇÃO DE SENTIDO PARA A APRENDIZAGEM E O
PERTENCIMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO****COGNITION AND AFFECT IN MEANING-MAKING FOR LEARNING AND BELONGING IN
SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-104>**Juliana Ramos de Arruda Teixeira**Mestra em Ensino de História
UFMTE-mail: Juliana.arruda@edu.mt.gov.br**Fabiani de Amorim Gonçalves**Mestra
UFGDE-mail: fabiani.goncalves@edu.mt.gov.br**Tatiane Amorim Gonçalves**Especialista
UCAME-mail: tatiane_estemily@hotmail.com**Resumo**

Este artigo discute a articulação entre cognição, afetividade e pertencimento no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de uma reflexão teórica inspirada em ações pedagógicas desenvolvidas em 2026 na EMEB Professora Sebastiana Rodrigues de Souza, em Rondonópolis, Mato Grosso. No contexto do Projeto Pertencer e das ações do Setembro Verde, as famílias foram convidadas a participar de uma aula organizada em estações de leitura, diálogo, expressão artística, construção do pertencimento e continuidade da experiência no ambiente familiar. O objetivo é refletir sobre o potencial de práticas que aproximam família, escola e AEE para favorecer aprendizagens afetivas, concretas e acessíveis. A metodologia articula discussão bibliográfica e escrita de orientação narrativa, centrada nas escolhas da professora, sem análise de dados individuais de estudantes e familiares. A discussão fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva, do Desenho Universal para a Aprendizagem, da eliminação de barreiras e da indissociabilidade entre afetividade e cognição. A reflexão evidencia a relevância pedagógica da escuta, do acolhimento e do reconhecimento das diferentes formas de comunicar, aprender e expressar-se para a construção do pertencimento. Conclui-se que a parceria entre família, escola e AEE pode fortalecer vínculos e ampliar as oportunidades de participação dos estudantes na comunidade escolar.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação Inclusiva; Família; Pertencimento.

Abstract

This article discusses the relationship between cognition, affectivity, and belonging in Specialized Educational Support (AEE) through a theoretical reflection inspired by pedagogical activities carried out in 2026 at EMEB Professora Sebastiana Rodrigues de Souza, in Rondonópolis, Mato Grosso, Brazil. As part of the Pertencer Project and the Setembro Verde activities, families were invited to participate in a lesson organized into stations involving reading, dialogue, artistic expression, the development of belonging, and the continuation of the experience at home. The objective is to reflect on the potential of practices that bring families, schools, and AEE together to foster affective, concrete, and accessible learning experiences. The methodology combines bibliographic discussion with narrative-oriented writing focused on the teacher's choices, without analyzing individual data from students or family members. The discussion draws on the principles of inclusive education, Universal Design for Learning, the removal of barriers, and the inseparability of affectivity and cognition. The reflection highlights the pedagogical relevance of listening, welcoming, and recognizing different ways of communicating, learning, and expressing oneself in the development of belonging. It concludes that partnerships between families, schools, and AEE can strengthen bonds and expand opportunities for students to participate in the school community.

Keywords: Belonging; Family; Inclusive Education; Specialized Educational Support; Universal Design for Learning.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva exige mais do que garantir a matrícula e a presença física do estudante no espaço escolar. É necessário criar condições para que cada criança ou adolescente se sinta reconhecido, respeitado, acolhido e participante da vida da escola. Nessa perspectiva, pertencer significa encontrar um lugar no qual as diferenças não sejam tratadas como problemas, mas compreendidas como parte da diversidade humana.

No Atendimento Educacional Especializado, essa reflexão se torna ainda mais necessária. Os estudantes apresentam diferentes formas de aprender, comunicar, interagir e participar. Alguns utilizam a fala; outros se expressam por meio de gestos, olhares, movimentos corporais, imagens, desenhos, recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa ou outras formas de linguagem. Reconhecer essas

manifestações como legítimas é um passo importante para eliminar barreiras e garantir o direito de participar.

O AEE não deve funcionar como um espaço isolado ou restrito à realização de atividades específicas. Sua atuação precisa estar articulada com a sala de aula regular, a equipe escolar e a família. Essa articulação possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades, das potencialidades, das preferências e das formas de participação de cada estudante. A família, nesse processo, não ocupa apenas o lugar de quem recebe orientações. Ela possui experiências e conhecimentos sobre o estudante que podem contribuir com o planejamento e com a construção dos apoios necessários.

A aproximação entre família e escola também favorece experiências afetivas que podem permanecer na memória dos estudantes. Ler um livro juntos, conversar sobre sentimentos, descobrir preferências, desenhar o outro ou realizar uma atividade compartilhada podem parecer ações simples. Entretanto, quando organizadas com intencionalidade pedagógica, essas experiências podem favorecer a comunicação, a atenção compartilhada, a expressão de escolhas e o fortalecimento dos vínculos.

Essas questões inspiraram as ações do Projeto Pertencer, articuladas ao Setembro Verde durante o ano de 2026, no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da EMEB Professora Sebastiana Rodrigues de Souza, em Rondonópolis, Mato Grosso. Com o propósito de aproximar os familiares do cotidiano pedagógico, a Sala de Recursos foi organizada em cinco estações de trabalho:

1. Leia para mim”, focada na leitura compartilhada e de deleite;
2. Inventário das coisas de que gosto”, orientada para o diálogo sobre interesses e preferências;
3. O retrato do outro”, dedicada à observação e ao reconhecimento mútuo;
4. Árvore do Pertencimento”, voltada para a reflexão sobre o significado de pertencer;
5. Abra em casa”, na qual uma carta reflexiva e sementes de girassol convidaram a família a dar continuidade à experiência no ambiente familiar.

Neste artigo, essa experiência pedagógica não é apresentada como uma investigação empírica destinada a relatar ou avaliar individualmente as respostas e produções de estudantes e familiares. A prática é tomada como ponto de partida para refletir sobre os princípios que sustentam a educação inclusiva: acolhimento, acessibilidade, participação, afetividade, autonomia e parceria entre família e escola.

Diante disso, a reflexão é orientada pela seguinte questão: como as práticas de aproximação entre família, escola e Atendimento Educacional Especializado podem fortalecer o sentimento de pertencimento e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes? O objetivo é discutir como experiências pedagógicas acessíveis e afetivas podem contribuir para a construção de vínculos, para o reconhecimento das diferentes formas de expressão e para a participação da família no processo educacional.

2 METODOLOGIA

Este texto caracteriza-se como um artigo de reflexão teórica. Sua construção parte do diálogo entre estudos sobre educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, participação da família e Desenho Universal para a Aprendizagem e as questões que surgem no cotidiano da prática docente.

A composição deste texto articula a reflexão teórica a uma escrita de orientação narrativa, inspirada nas contribuições de Clandinin e Connelly (2011). Nessa perspectiva, a experiência docente constitui um ponto de partida para compreender os sentidos atribuídos às escolhas pedagógicas e às relações construídas no cotidiano escolar. Ao retomar as ações do Projeto Pertencer, a professora interroga sua própria atuação no Atendimento Educacional Especializado, relacionando as intenções do planejamento às questões suscitadas pela aproximação entre família e escola. A narrativa permite, assim, contextualizar a discussão teórica e explicitar como a prática mobiliza perguntas sobre afetividade, acessibilidade e pertencimento.

Essa orientação considera o espaço tridimensional da experiência proposto por Clandinin e Connelly (2011), que articula temporalidade, interação e situação. A temporalidade permite relacionar as inquietações anteriores ao planejamento, as decisões tomadas durante a organização das propostas e as possibilidades de continuidade do trabalho. A interação abrange tanto a dimensão pessoal da experiência docente, envolvendo expectativas, sentimentos e interpretações, quanto as condições sociais e institucionais em que a prática se desenvolve. A situação remete aos lugares concretos dessa experiência, especialmente a Sala de Recursos Multifuncionais e sua articulação com a escola e o ambiente familiar. Essas dimensões oferecem uma orientação para compreender as ações pedagógicas em seu contexto, evitando tratá-las como procedimentos isolados.

A escrita narrativa constitui, portanto, um movimento de retomada e ressignificação da experiência profissional. Em diálogo com Clandinin e Connelly (2011), narrar e revisitar o vivido possibilita reconhecer tensões, questionar escolhas e construir novas compreensões sobre a docência. Neste texto, esse movimento concentra-se na perspectiva da professora e em suas decisões pedagógicas, sem pretender representar as percepções de estudantes e familiares ou comprovar resultados individuais. Preserva-se, desse modo, o caráter de reflexão teórica inspirada na prática, cuja contribuição está em produzir conhecimentos situados e oferecer questões que possam alimentar a reflexão de outros profissionais do AEE.

A experiência profissional é utilizada como fonte de questionamentos e de compreensão da realidade escolar, sem que sejam analisados dados individuais, respostas, comportamentos ou produções de estudantes e familiares. O interesse não está em medir resultados nem em comprovar a eficácia de uma atividade específica, mas em refletir sobre princípios e possibilidades pedagógicas que possam contribuir com outros professores e contextos educacionais.

Situações como a leitura compartilhada, o diálogo sobre sentimentos e preferências, a expressão por meio do desenho e a continuidade de experiências no ambiente familiar são discutidas como possibilidades

de mediação pedagógica. Essas práticas são compreendidas a partir dos conceitos de pertencimento, acessibilidade, participação, vínculo e eliminação de barreiras.

Essa escolha de escrita também exige prudência. A reflexão sobre a prática não autoriza generalizações nem permite afirmar que uma única proposta produzirá os mesmos efeitos em todos os contextos. Cada escola, família e estudante possui uma história própria. Por isso, as estratégias precisam ser compreendidas como possibilidades abertas à revisão, à flexibilização e à construção coletiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 PERTENCIMENTO COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O pertencimento é construído quando a pessoa percebe que sua presença tem valor e que existem condições reais para sua participação. No espaço escolar, não basta estar matriculado ou frequentar as aulas. O estudante precisa encontrar oportunidades de se comunicar, fazer escolhas, demonstrar o que sabe, construir relações e participar das experiências oferecidas pela escola.

A educação inclusiva desloca o olhar que responsabiliza o estudante por suas dificuldades e direciona a atenção para as barreiras existentes no ambiente. Essas barreiras podem estar na comunicação, nas atitudes, nos materiais, no espaço físico, no tempo destinado às atividades ou na forma única de ensinar e avaliar. A Lei Brasileira de Inclusão reforça que a deficiência deve ser compreendida na interação entre os impedimentos da pessoa e as barreiras que dificultam sua participação plena e efetiva na sociedade (Brasil, 2015).

Essa compreensão muda a pergunta pedagógica. Em vez de questionar por que determinado estudante não consegue participar da maneira esperada, torna-se necessário perguntar o que pode ser modificado no ambiente, na proposta ou na mediação para que ele tenha possibilidades reais de participação. Esse movimento exige escuta, observação e disponibilidade para rever práticas que foram naturalizadas pela escola.

Pertencer também envolve ser reconhecido para além de diagnósticos ou dificuldades. Cada estudante possui interesses, histórias, modos de perceber o mundo e formas próprias de estabelecer relações. Quando a escola acolhe essas singularidades, amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a identidade do estudante como sujeito de direitos, de saberes e de possibilidades.

3.2 O AEE NA CONSTRUÇÃO DE PONTES ENTRE ESTUDANTE, FAMÍLIA E ESCOLA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que o Atendimento Educacional Especializado identifique, elabore e organize recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras à participação dos estudantes (Brasil, 2008). Assim, o AEE não substitui a escolarização na sala comum e não deve ser compreendido como um atendimento separado da

vida escolar. Sua função se fortalece quando existe articulação com professores, equipe gestora, profissionais de apoio e familiares.

No cotidiano, o professor do AEE ocupa uma posição importante na construção dessas pontes. Ele observa como o estudante acessa informações, expressa escolhas, organiza ações e estabelece relações. A partir dessa compreensão, pode propor recursos, orientar estratégias e colaborar para que as capacidades do estudante se tornem mais visíveis nos diferentes espaços da escola.

A família também pode contribuir para essa leitura. Muitas formas de comunicação aparecem de maneira mais clara em contextos de confiança. Um gesto, um olhar, uma palavra repetida ou uma mudança corporal podem possuir sentidos conhecidos por quem convive diariamente com o estudante. Quando esses saberes são acolhidos pela escola, tornam-se elementos importantes para a organização de apoios mais coerentes.

Essa aproximação, porém, não deve ser construída por meio de cobrança ou julgamento. As famílias vivem condições sociais, rotinas de trabalho e possibilidades de participação diferentes. Uma relação inclusiva reconhece essas realidades e cria formas flexíveis de comunicação e colaboração. Participar não significa somente comparecer presencialmente a eventos; também pode envolver responder a uma mensagem, realizar uma proposta em casa, compartilhar uma informação ou manter um canal de diálogo com a escola.

3.3 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E DIFERENTES FORMAS DE PARTICIPAR

O Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para pensar práticas que considerem a variabilidade dos estudantes desde o início do planejamento. Em vez de elaborar uma atividade para um padrão imaginado de aluno e realizar adaptações somente quando aparecem dificuldades, o DUA propõe a oferta antecipada de diferentes meios de engajamento, representação, ação e expressão (CAST, 2024).

Na prática, isso significa apresentar informações de diferentes maneiras, utilizar materiais visuais, possibilitar escolhas e acolher diferentes formas de resposta. Um estudante pode responder oralmente; outro pode apontar uma imagem, selecionar um cartão, desenhar, escrever, gesticular ou utilizar um recurso de comunicação. Essas formas não precisam ser organizadas em uma escala que valorize algumas e desqualifique outras. O que importa é que o estudante encontre um caminho acessível para compreender e expressar sua participação.

Planejar para a diversidade, entretanto, não significa oferecer exatamente a mesma proposta a todos. Uma prática universal pode necessitar de apoios individualizados, redução de estímulos, ampliação do tempo, mudança na disposição dos materiais ou mediação mais próxima. O princípio comum é a retirada de barreiras, e não a padronização dos percursos.

Em propostas que envolvem comunicação, sentimentos, vínculos e expressão artística, não faz sentido concentrar o olhar apenas na correção do produto final. O percurso, a iniciativa, a escolha, a permanência na atividade e a forma encontrada pelo estudante para participar oferecem informações pedagógicas relevantes.

3.4 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO ENTRELAÇAMENTO ENTRE AFETIVIDADE, MEDIAÇÃO E COGNIÇÃO NO AEE

A proposta pedagógica desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado parte da compreensão de que afetividade e cognição não podem ser separadas no processo de aprendizagem. O estudante aprende por meio das relações que estabelece, das experiências que vivencia, dos recursos aos quais tem acesso e dos sentidos que atribui ao que acontece ao seu redor. Por isso, as atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais foram planejadas considerando o estudante em sua totalidade, respeitando suas formas de comunicar, movimentar-se, sentir, interagir e aprender.

Essa compreensão encontra apoio nas contribuições de Henri Wallon, Lev Vigotski, Elvira Cristina Martins Tassoni e Helga Antonia Loos. Embora apresentem perspectivas próprias, esses autores ajudam a compreender que a aprendizagem não acontece de maneira isolada nem envolve apenas aspectos intelectuais. Ela também é influenciada pelas emoções, pelas relações sociais, pela linguagem, pelo corpo e pelas mediações oferecidas pelo professor.

Henri Wallon compreende o desenvolvimento humano a partir da integração entre afetividade, movimento e cognição. Essas dimensões se relacionam e participam conjuntamente da constituição da pessoa. Nessa perspectiva, a afetividade não é apenas um complemento da aprendizagem, mas uma dimensão fundamental do desenvolvimento. As emoções interferem na maneira como o estudante se aproxima das pessoas, dos materiais e das situações de aprendizagem (Wallon, 2007).

Essa concepção contribui para o trabalho no AEE porque amplia o olhar do professor sobre as formas de participação do estudante. O corpo, o gesto, o olhar, o movimento de aproximação ou de afastamento e as mudanças de expressão também podem comunicar interesses, necessidades e sentimentos. Quando apenas a fala ou a escrita são reconhecidas como respostas válidas, outras manifestações importantes podem permanecer invisíveis.

A organização de um ambiente acolhedor, com os estímulos cuidadosamente planejados, também pode favorecer a segurança e a disponibilidade para participar. No desenvolvimento das propostas, o movimento corporal, o manuseio dos livros, a escolha dos materiais, o uso dos cartões e a expressão por meio do desenho não foram compreendidos como ações secundárias. Esses elementos fizeram parte da própria experiência de aprendizagem, pois permitiram que os estudantes participassem utilizando diferentes linguagens e possibilidades de ação.

As contribuições de Lev Vigotski também ajudam a compreender o caráter social da aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece nas relações estabelecidas com outras pessoas e por meio da mediação de instrumentos e signos culturalmente construídos. A linguagem, os gestos, as imagens, os objetos e os recursos de comunicação participam da formação do pensamento e da construção de novos conhecimentos (Vigotski, 2007; 2009).

No contexto do AEE, recursos como o baralho “Ações e Minhas Reações”, os cartões de comunicação e os apoios visuais podem ser compreendidos como instrumentos de mediação. Eles ajudam o estudante a organizar o pensamento, compreender a situação apresentada e encontrar uma forma possível de resposta. A linguagem, nesse caso, não se restringe à fala. Ela pode se manifestar por meio do olhar, do apontar, do gesto, da seleção de uma imagem, do desenho, da escrita ou do uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

A vivência corresponde ao modo singular como cada pessoa experimenta e atribui sentido a uma situação. Isso significa que uma mesma atividade pode ser vivida de maneiras diferentes pelos estudantes e familiares, pois cada pessoa participa do encontro a partir de sua história, de seus sentimentos e de suas experiências anteriores.

Essa compreensão ajuda a explicar a importância da presença da família nas ações do Projeto Pertencer. O familiar não participou apenas como acompanhante, mas como alguém que compartilha histórias, conhecimentos e vínculos com o estudante. A leitura realizada em conjunto, as conversas sobre preferências, a construção dos retratos e o plantio das sementes possibilitaram experiências nas quais aprendizagem, memória e afetividade estiveram entrelaçadas.

Elvira Cristina Martins Tassoni, ao estudar a dinâmica interativa da sala de aula e as manifestações afetivas no processo de escolarização, demonstra que a afetividade está presente nas diferentes formas de mediação pedagógica. Ela pode ser percebida no tom de voz, na proximidade, na atenção oferecida, na maneira de orientar, na escolha dos materiais e no tempo disponibilizado para que o estudante responda (Tassoni, 2008).

Nessa perspectiva, nenhuma prática pedagógica é completamente neutra. As atitudes do professor podem favorecer a confiança e a aproximação com o conhecimento, mas também podem provocar insegurança e afastamento. Respeitar o tempo de resposta, oferecer ajuda sem realizar a atividade pelo estudante, acolher suas tentativas e valorizar suas produções são formas de mediação que comunicam confiança em suas possibilidades.

A acolhida organizada na Sala de Recursos Multifuncionais buscou criar um ambiente no qual estudantes e familiares pudessem participar sem a pressão de alcançar um resultado único ou de apresentar um desempenho padronizado. O objetivo não foi eliminar os desafios, mas oferecer segurança, recursos e apoio para que cada pessoa encontrasse uma forma possível de se envolver. A afetividade, nesse contexto,

não se resumiu ao carinho ou ao elogio. Ela esteve presente nas escolhas pedagógicas e nas condições oferecidas para a participação.

Helga Antonia Loos contribui para essa discussão ao defender a interdependência entre cognição e afeto. Para a autora, aprender envolve tanto a elaboração de conhecimentos quanto a construção de sentidos sobre aquilo que se aprende. O afeto mobiliza, orienta e atribui valor à experiência, enquanto a cognição possibilita compreender, organizar e ampliar essa experiência. Dessa forma, uma dimensão não atua separadamente da outra (Loos, 2007).

Essa concepção permite compreender que não basta apresentar um conteúdo ou propor uma atividade. É necessário considerar os sentidos que essa experiência pode assumir para o estudante. Quando uma proposta se relaciona com seus interesses, possibilita escolhas, respeita suas formas de comunicação e reconhece sua autoria, aumentam-se as possibilidades de envolvimento e participação.

A atividade “Assim eu vejo você”, baseada na produção de retratos, expressa essa relação entre afeto e cognição. Para desenhar o outro, foi necessário observar, lembrar características, escolher cores, organizar o espaço e construir uma representação. Ao mesmo tempo, a atividade envolveu proximidade, memória, reconhecimento e vínculo. Da mesma forma, o plantio das sementes de girassol articulou conhecimentos sobre cuidado, tempo e desenvolvimento a uma experiência simbólica compartilhada com a família.

Essas propostas não foram importantes apenas por serem afetivas ou agradáveis. Sua relevância esteve na integração entre emoção, pensamento, linguagem, ação e produção de sentidos. Aprender com significado não significa retirar a intencionalidade pedagógica, mas organizar experiências nas quais o conhecimento possa se relacionar com a vida e com as possibilidades reais de participação do estudante.

A aproximação entre Wallon, Vigotski, Tassoni e Loos oferece sustentação para compreender o AEE como um espaço de mediação, acessibilidade e valorização das diferentes formas de aprender. Esses autores reforçam que o desenvolvimento cognitivo não acontece separado das emoções, do corpo, da linguagem e das relações sociais.

Assim, a flexibilização das formas de participação e expressão não deve ser entendida como diminuição das expectativas de aprendizagem. Ela representa a criação de caminhos acessíveis para que cada estudante possa demonstrar suas possibilidades. Quando a mediação docente é planejada com intencionalidade, acolhimento e respeito às singularidades, o AEE contribui para retirar barreiras e fortalecer a autonomia, a comunicação, a aprendizagem e o sentimento de pertencimento.

As práticas que inspiraram esta reflexão foram organizadas com a intenção de criar um tempo de encontro entre estudantes e familiares. Mais do que cumprir uma sequência de tarefas, buscou-se favorecer momentos nos quais cada pessoa pudesse olhar, escutar, escolher, lembrar, conversar e produzir algo com o outro. A seguir, essas ações são discutidas como possibilidades pedagógicas, e não como procedimentos fixos ou modelos a serem simplesmente reproduzidos.

A acolhida não é um mero movimento introdutório, mas uma condição afetiva e cognitiva para a aprendizagem. Como demonstra Tassoni (2008), a afetividade manifesta-se no tom de voz, na postura, na escuta e na disponibilidade do professor. Ao respeitar o ritmo de cada pessoa e não transformar o tempo de espera em pressão, a mediação pedagógica pode reduzir a ansiedade e favorecer a estabilidade emocional. Na perspectiva de Wallon (2007), a articulação entre afetividade, movimento e cognição permite compreender a importância dessas condições para a organização do tônus corporal e da atenção do estudante na atividade.

A leitura compartilhada aproxima pessoas porque cria um foco comum de atenção e interação. Sob a perspectiva vigotskiana, o livro atua como um instrumento cultural (Vigotski, 2007), capaz de provocar perguntas, memórias, risos, curiosidade e identificação. Para alguns estudantes, acompanhar a narrativa pelas imagens é a principal porta de entrada; para outros, a escuta, o toque no livro, a antecipação de acontecimentos ou a escolha do título constituem formas significativas de participação.

A proposta “Leia para mim” valoriza o encontro em torno do livro e desloca a leitura de uma atividade de cobrança para uma experiência de vínculo. O adulto não ocupa apenas o lugar de quem verifica o que a criança compreendeu. Ele lê com ela, acompanha suas reações e compartilha aquele momento. Esse modo de mediar, no qual o afeto se articula à cognição (Loos, 2007), pode ampliar o interesse pela literatura e produzir memórias afetivas relacionadas à aprendizagem.

Conversar sobre sentimentos e reações pode ser desafiador, especialmente quando a atividade depende apenas de perguntas abertas e respostas verbais. Conforme sublinha Tassoni (2008), a mediação pedagógica se fortalece ao legitimar diferentes formas de resposta. Neste contexto, cartões ilustrados, imagens de situações cotidianas e alternativas visuais atuam como instrumentos e signos de mediação (Vigotski, 2009), oferecendo apoio para compreender a proposta e organizar uma resposta. Esses recursos não devem limitar a pessoa a opções rígidas, mas funcionar como pontos de apoio para a comunicação.

O uso de perguntas sobre preferências, momentos compartilhados e coisas de que cada pessoa gosta favorece o conhecimento mútuo. Descobrir que o outro possui interesses, desejos e maneiras próprias de reagir contribui para relações mais respeitadas. No contexto familiar, esse diálogo pode revelar aspectos que a rotina apressada nem sempre permite perceber, enriquecendo a construção de sentidos e o fortalecimento dos vínculos afetivos (Loos, 2007).

A atividade “O retrato do outro” propõe que estudante e familiar se observassem mutuamente para desenhar o rosto do parceiro. Seu valor não esteve na busca de um padrão estético de precisão ou de domínio técnico, mas no tempo dedicado à observação, ao contato, ao reconhecimento mútuo e à produção de uma representação marcada pela autoria.

Esta proposta sintetiza de forma clara a integração entre cognição, afetividade e movimento formulada por Wallon (2007) e aprofundada por Ferreira e Acioly-Régner (2010). O ato de desenhar o

outro exige um esforço cognitivo e perceptivo de seleção de detalhes, coordenação visuomotora e planejamento do espaço, sustentado por uma postura afetiva de proximidade e empatia.

Valorizar a produção do estudante significa reconhecer que o trabalho pode apresentar borrões, recortes imprecisos, espaços vazios ou partes inacabadas e, ainda assim, carregar esforço, intenção e sentido. A mediação docente precisa proteger essa autoria, oferecendo apoio sem tomar para si a realização da atividade.

A entrega de sementes de girassol na estação Abra em casa propôs um desdobramento da ação pedagógica para além do espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais. O compromisso de plantar, regar, esperar e acompanhar o crescimento de uma planta permite conversar sobre cuidado, tempo e desenvolvimento. A metáfora precisa ser utilizada com delicadeza: cada estudante possui seu ritmo e necessita de condições adequadas para aprender e florescer, sem comparações ou prazos iguais para todos.

Como argumentam Loos e Sant'Ana (2007), o desenvolvimento humano e a aprendizagem significativa articulam-se com a vida cotidiana e com as redes de relações em que o sujeito está inserido. Ao transportar a proposta para o ambiente familiar, a escola reconhece os saberes familiares e propõe o compartilhamento do cuidado. A continuidade não acontece como dever ou cobrança, mas como convite para que a família compartilhe um pequeno momento de cuidado. Assim, escola e família se reconhecem como partes de uma rede que sustenta o desenvolvimento do estudante.

3.5 REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NO AEE

Refletir sobre essas práticas reafirma que o trabalho do professor do AEE não se resume à produção de materiais ou à aplicação de atividades individualizadas. Sua atuação envolve observar barreiras, compreender formas de comunicação, planejar apoios e favorecer articulações que ampliem a participação do estudante na escola.

Esse trabalho exige uma postura investigativa no sentido pedagógico: observar, formular perguntas sobre a própria prática, registrar, rever escolhas e reorganizar os apoios. Não se trata de transformar cada experiência em uma pesquisa com participantes, mas de reconhecer que o professor aprende quando analisa o que planejou, identifica limites e constrói novas possibilidades.

A afetividade também precisa ser compreendida como parte da ação pedagógica, e não como um elemento separado do conhecimento. Conforme Tassoni (2008), as manifestações afetivas atravessam a dinâmica interativa e aparecem nas formas pelas quais o professor se aproxima, explica, escuta, orienta e oferece ajuda. Acolher, escutar e construir vínculos não elimina os objetivos de aprendizagem. Ao contrário, pode criar condições para que o estudante se envolva, comunique necessidades, enfrente desafios e reconheça a escola como um espaço no qual sua presença importa.

Ao mesmo tempo, o afeto não substitui recursos de acessibilidade, formação docente ou compromisso institucional. Uma prática inclusiva necessita de planejamento, colaboração, materiais adequados e responsabilidade compartilhada. O pertencimento se fortalece quando a acolhida se transforma em decisões concretas sobre como ensinar, comunicar, avaliar e organizar os espaços.

3.6 DESAFIOS E LIMITES

A construção de parcerias entre família e escola enfrenta desafios que não podem ser atribuídos apenas à disposição individual. Jornadas de trabalho, dificuldades de deslocamento, responsabilidades domésticas, condições econômicas e experiências anteriores com a escola interferem nas possibilidades de participação. Por isso, é importante evitar julgamentos e ampliar as formas de contato e colaboração.

Outro desafio está na necessidade de personalizar apoios. Recursos visuais são importantes, mas não respondem igualmente às necessidades de todos. Alguns estudantes podem precisar de objetos concretos, tecnologias assistivas, comunicação alternativa mais estruturada, apoio físico, redução de estímulos ou maior tempo de aproximação. Nenhuma estratégia deve ser considerada inclusiva apenas por utilizar imagens ou materiais diferenciados.

Experiências pontuais também não são suficientes para garantir uma relação contínua de pertencimento. Elas podem abrir caminhos, sensibilizar e aproximar, mas precisam dialogar com as práticas diárias da escola. O desafio é fazer com que a participação, a escuta e a eliminação de barreiras estejam presentes no planejamento cotidiano, e não somente em semanas temáticas ou eventos específicos.

Por fim, uma reflexão teórica inspirada na prática possui limites próprios. Ela não pretende produzir conclusões generalizáveis sobre os efeitos das atividades nem representar as percepções de todos os participantes. Sua contribuição está em organizar questões, relacioná-las à literatura e oferecer elementos para que outros profissionais reflitam sobre suas realidades.

4 CONCLUSÃO

A construção de uma escola inclusiva depende da transformação do pertencimento em ações concretas. O estudante pertence quando encontra meios para compreender, comunicar-se, fazer escolhas, produzir, aprender e participar. A família pertence quando é acolhida como parceira, tem seus saberes respeitados e encontra diferentes possibilidades de aproximação com a escola.

No Atendimento Educacional Especializado, práticas apoiadas na literatura, no diálogo, nos recursos visuais, na expressão artística e nas experiências compartilhadas podem favorecer vínculos e ampliar formas de participação. Seu valor, entretanto, não está apenas nos materiais utilizados. Está na intencionalidade do planejamento, na forma como o professor media as relações e na disposição para reconhecer linguagens que nem sempre aparecem por meio da fala ou da escrita convencional.

O Projeto Pertencer inspira a compreensão de que pequenos momentos podem produzir sentidos importantes. Ler juntos, conversar sobre preferências, olhar para o outro, desenhar e plantar uma semente são ações simples, mas podem se tornar experiências pedagógicas significativas quando reconhecem a criança e sua família como participantes da vida escolar.

A metáfora da semente ajuda a recordar que o desenvolvimento exige tempo, cuidado e condições favoráveis. Cada estudante aprende e se expressa de maneira singular. Cabe à escola retirar barreiras, oferecer apoios e confiar em suas possibilidades, sem antecipar limites nem exigir que todos floresçam do mesmo modo ou no mesmo tempo.

Assim, o AEE pode contribuir para a construção de uma cultura escolar na qual incluir não significa apenas permitir a entrada, mas garantir presença com participação, reconhecimento e dignidade. Pertencer é saber que existe um lugar para si e que esse lugar também pode ser transformado por sua presença..

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadjia Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17577>. Acesso em: 1 out. 2026.

LOOS, Helga Antonia. A interdependência mútua da cognição e do afeto: atribuindo sentido à aprendizagem. In: DINIS, Nilson Fernandes; BERTUCCI, Liane Maria (org.). **Múltiplas faces do educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 13-27.

LOOS, Helga; SANT'ANA, René Simonato. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 30, p. 165-182, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/11383>. Acesso em: 1 out. 2026.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007