

TERRITÓRIO EDUCATIVO: AÇÕES INTEGRADORAS E INTERSETORIAIS DE UM PROJETO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 05/02/2025

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima

Profa. Dra.

Doutorado em Educação

Instituição de formação: Universidade de São Paulo

Endereço: Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

Íris Maria Bosco Tetzlaff

Profa. Ms.

Mestrado em Educação

Instituição de formação: Universidade de São Paulo

Endereço: Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

direitos e desejos”² no ano letivo de 2022 e 2023 em um município localizado no interior do estado de São Paulo.

O Projeto “Criança Sujeito de direitos e desejos” buscou fomentar as discussões em relação ao conceito de território educativo na Educação Infantil e refletir sobre a intencionalidade pedagógica de práticas que colaborem para o desenvolvimento integral da criança, vista como sujeito de direitos e desejos. Nesse sentido, a escuta ativa dos bebês e crianças em instituições de Educação Infantil reafirmam práticas pedagógicas intencionalmente planejadas que devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

O projeto buscou introduzir também o conceito de territórios educadores e educativos, somando-se à concepção

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo trata-se de um relato de experiência vivenciado pelas autoras¹ que participaram da elaboração, implementação e acompanhamento do projeto intitulado “Criança sujeito de

¹ Durante os anos 2021 à 2024 as autoras Aline P. Campos Tolentino de Lima atuaram como Chefe da Seção de Pré-Escola (EMEI) e Íris Maria Bosco Tetzlaff como Chefe da Seção de Creches (CEI) compondo a equipe técnica da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação.

² RESOLUÇÃO SME Nº. 1 (Município). Institui o projeto “Criança sujeito de direitos e desejos” no âmbito da Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME no. 1 de 5 de janeiro de 2022.** Ribeirão Preto, 5 jan. 2022. p. 1-5. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao453202201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

de Educação Infantil enquanto território do brincar. Assim, a escola dialoga com a sua comunidade no entorno bairro-escola, estabelecendo também o diálogo com a região que lhes são comuns (entre as escolas) que formam o território, tendo por meta final o diálogo com a cidade, ou seja, os territórios juntos formavam uma rede que dialoga entre si, potencializando a confluência para um diálogo educador e educativo, em que todos possam aprender e possam ensinar. Na Educação Infantil os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras conforme descritos na BNCC (Brasil, 2018) e estes também foram os eixos balizadores no diálogo com os agentes sociais dos territórios.

O projeto “Criança Sujeito de direitos e desejos” foi organizado no segmento da Educação Infantil, com setenta e sete unidades escolares do município em vinte e seis territórios educativos contemplando o conceito de proximidade regional para reconhecer o aprender com as potencialidades existentes no entorno, na rede do território e com vistas para uma cidade educadora.

Definiu-se o território comum na perspectiva do conjunto de três unidades escolares, tendo por referência suas localizações, acesso aos mesmos aparelhos públicos e em razão das semelhanças sociais e culturais de suas comunidades. Na mobilização e articulação de cada território educativo também foi indicado um professor articulador do projeto responsável pela mobilização dos agentes sociais, os profissionais da educação, as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

O papel do professor articulador foi garantir a efetividade do projeto, tornando possível a articulação e os diálogos do entorno da escola, bem como o mapeamento dos agentes sociais e bens culturais que estão na região comum ao território em conjunto com os profissionais da educação das unidades escolares do território.

O termo “território” é aqui compreendido na perspectiva apresentada por Singer (2015), como produto da dinâmica social na qual se tensionam sujeitos sociais; apropriação no sentido simbólico, domínio no sentido político-econômico e espaço socialmente partilhado; construção a partir dos percursos diários trabalho-casa, casa-escola e das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo dos dias e da vida das pessoas.

A partir dessa perspectiva a autora Singer (2015) aponta que um território torna-se educativo quando cumpre estes quatro requisitos:

- Conta com um fórum intersetorial (poder local, iniciativa privada e sociedade civil organizada), interdisciplinar (educação, saúde, cultura, rede de garantia de direitos, desenvolvimento local etc.) e intergeracional (crianças, jovens e adultos) dedicado a formular e gerir um plano educativo local;
- As escolas desenvolvem projetos político-pedagógicos democráticos (PPPs) alinhados com os princípios da educação integral. Elas reconhecem os saberes comunitários, envolvem-se com as problemáticas locais e promovem a apropriação do território;

- A rede sociopedagógica (educação, desenvolvimento social, saúde, direitos humanos) cumpre suas tarefas de forma integrada, compartilhando dados e agendas, alinhando princípios e construindo estratégias comuns para o trabalho;
- Reconhece e exercita o potencial educativo de seus diferentes agentes, ampliando e diversificando as oportunidades para todos.

A construção deste território educativo, portanto, não é um processo simples e ágil. Demanda organicidade às estruturas públicas e privadas, agregadas e articuladas com o objetivo de garantir o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, oportunizando protagonismo para esse sujeito de direitos e desejos, a criança. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de posicionar essa perspectiva entendendo a escola, seus atores e o entorno como espaço educador, de modo a potencializar aprendizagens significativas a partir da riqueza cultural desses elementos em processos educativos para todos e todas.

As concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças têm se mostrado prioritárias nas discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças em instituições de Educação Infantil.

Neste sentido, justifica-se o estudo sobre o projeto “Criança Sujeito de direitos e desejos” para contribuir com essas discussões e propor maior intencionalidade pedagógica na realização de práticas pedagógicas que colaborem para o desenvolvimento integral da criança, vista como sujeito de direitos e desejos. Nesse sentido, a escuta ativa destas meninas e meninos da Educação Infantil reafirmam práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, as quais estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil e que devam considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

O objetivo deste artigo é apresentar ações integradoras e intersetoriais de um projeto que aconteceu em instituições de Educação Infantil, discutindo também sobre o conceito de território educativo e do brincar.

Para este artigo será apresentado um relato de experiência que fez parte do projeto na perspectiva de território educativo e do brincar, ressaltando a importância da intersectorialidade de todos os agentes sociais para a formação integral dos bebês e crianças.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepções de sujeito e de criança

A concepção de sujeito está embasada na perspectiva histórico-cultural, que considera os aspectos biológicos e sociais. Desde o momento em que nascemos, aprendemos com o outro a apropriar-nos da cultura em que estamos inseridos. A mediação social refere-se à participação do outro no desenvolvimento desde o início da sua vida por

meio das interações e intervenções do outro, possibilitando a apropriação dos instrumentos e signos da cultura em que se está inserido (Vigotski, 2010).

Nesse sentido, pode-se observar que o processo de formação e desenvolvimento da criança está sempre ligado às relações sociais que vão se constituindo ao longo de sua vida.

Com as transformações sociais, culturais e econômicas em nosso país, que historicamente tratou a infância como um assunto de segundo plano, entre os séculos XIX e começo do século XX começaram a ser oficializados documentos legais que garantem a criança seu desenvolvimento pleno e passaram a reconhecê-la como sujeito de direitos. De acordo com Franco (2008), a primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança só foi reconhecida legalmente no Brasil em 1927 e, como sujeito de direito, na Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988) em seu Art. 208, em que o Estado passa a ter o dever de garantir educação das crianças, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e na LDB Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), dentre os quais o direito ao brincar aparece associado ao desenvolvimento pleno, à educação e ao lazer.

O tema dos direitos das crianças vem sendo discutido desde o século XIX. Um dos precursores na luta social e política pelos direitos das crianças é Janusz Korczak (1878-1942), ao considerar a infância como um dos períodos mais importantes na vida de um ser humano. Sob uma conjuntura profundamente adversa, Korczak (1981), naquela época, “ousou afirmar que a criança tem o direito de ser o que ela é e que o seu indiscutível e primeiro direito é aquele que permite que expresse suas ideias livremente” (Gonçalves, 2016, p.1). Korczak (1981), pautado no respeito à criança, apresentava como princípio norteador a condição de que os adultos deveriam sempre levar muito a sério as opiniões das crianças, suas sugestões e pontos de vista, e não deveriam os adultos se sobressairam em relação às crianças como era de praxe.

De acordo com Gonçalves (2016), a partir desse tempo, muitos são os desafios para que os direitos das crianças possam ser garantidos, tanto no âmbito internacional. Proclamados, respectivamente, a Declaração de Genebra (1924), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e a Lei 11.525 (2007), apresentam-se para garantir à criança os seus direitos e sua prioridade absoluta. Destes, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), leva à consolidação de uma nova doutrina: a da proteção integral da criança, incorporada também pelo Brasil por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Pode-se ainda incluir à Lei 9.394 (Brasil, 1996), sem deixar de mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente, que, na perspectiva de formar as crianças para a cidadania, pontua um dos direitos fundamentais quando estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1990).

Assim, considerando um dos aspectos fundamentais, que é a questão do direito à educação, especialmente no âmbito da Educação Infantil, ressalta-se o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao afirmar o acesso à Educação Infantil como um direito da criança, sendo esta a primeira etapa da educação básica, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

A concepção de criança que se defende, conforme é apresentado na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), é a que deve ser considerada como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010). Em relação aos direitos da criança, deve ser entendida como sujeito de direitos, alguns avanços legais foram aos poucos se concretizando, ainda que muitos desses direitos ainda não ocorram na prática.

Porém, na realidade, a efetivação de tais direitos ainda carece de uma articulação mais ampla e complexa, relacionada às transformações culturais, políticas, econômicas das diferentes sociedades, mas, especialmente, pode-se refletir como a instituição escolar pode promover e garantir tais direitos para os bebês e crianças.

2.2 Territórios educativos

O conceito de território educativo abrange uma concepção ampla de educação que extrapola a educação escolar, abraçando o entorno da escola e a cidade como promotoras do desenvolvimento humano em seus diálogos com os signos e significados da relação sujeitos-espacos. Essa perspectiva traz às instituições escolares o desafio de compreender, para além de seus muros, as potencialidades educativas da cidade.

É, ainda, uma característica dessa concepção o entendimento da educação em sua integralidade, mais do que como aumento de tempo na escola, e sim como conquista de qualidade educacional emancipatória também na integralidade dos espaços em que crianças, suas famílias e educadores vivem.

O território, nessa perspectiva da educação, faz parte do currículo escolar, como se fosse mais um dos sujeitos que não devem ser deixados de lado no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que fazem parte do cotidiano, do trajeto, das vivências e, muitas vezes, até mesmo da organização da rotina familiar. Portanto, o território é um elemento informal do processo educativo.

Nesse sentido, o trabalho com territórios educativos visa à estruturação sistemática de práticas contínuas, integradas e dialogadas entre crianças, territórios e seus agentes, gerando um movimento de pertencimento, de multiplicidade de oportunidades didáticas e

de articulação interterritorial garantindo o cumprimento dos direitos vinculados à saúde, à segurança, à assistência social e aos direitos das crianças.

No projeto também foi considerado o conceito de “Territórios do brincar” para a Educação Infantil que o Instituto Alana considera como “um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil” (Meirelles, 2015). Por meio desta inspiração, discute-se o conceito, reafirmando a potencialidade pedagógica para o trabalho com crianças e seus territórios educativos pela atividade do brincar.

A perspectiva do território do brincar foi uma inspiração para o projeto pela sensibilidade na escuta de crianças, no mapeamento das culturas infantis e no processo formativo em parceria com as escolas. Essa experiência pedagógica, antropológica, social e cultural mobiliza os olhares docentes à prática educativa, além de transformar as relações das crianças e dos adultos com a brincadeira e com o território.

3 | METODOLOGIA

Os dados apresentados neste artigo tratam-se de um relato de experiência das autoras que enquanto integrantes da equipe pedagógica da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e coordenadoras do projeto “Criança Sujeito de direitos e desejos” que foi implementado no segmento da Educação Infantil em 2022 e 2023, em setenta e sete unidades escolares do município localizado no interior do estado de São Paulo, em vinte e seis territórios educativos contemplando o conceito de proximidade regional para reconhecer o aprender com as potencialidades existentes no entorno, na rede do território e com vistas para uma cidade educadora.

Será apresentado e discutido na próxima seção experiências integradoras dos territórios educativos que fomentavam os processos de produção e socialização do conhecimento dos bebês e crianças por meio de construção de corresponsabilidades, gestão compartilhada e ações intersetoriais. Estes relatos de experiências foram compartilhados pelos professores articuladores do projeto e gestores escolares em momentos formativos com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio do projeto foi possível ter a oportunidade aprender com as crianças pela observação e registros do processo educativo: aprender e sentir a realidade, os momentos, os valores, e o seu jeito de ser e viver as diferentes infâncias naquelas oportunidades em que, de perto, teve-se o privilégio de acompanhar essas experiências e vivências. Para atingir tal objetivo, é necessário oportunizar tempos e espaços nos quais as crianças possam “falar, dizer, expressar-se” de forma espontânea, por meio de suas linguagens diversas, verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos.

Escutar as crianças, respeitar seus desejos significa principalmente estar presente e atento, ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças, conhecer as diversidades das realidades infantis, ler o mundo desde o lugar delas, em diálogo com as nossas percepções adultas e com a nossa criança interior.

Com a realização das ações do projeto foi possível registrar momentos em que a comunidade escolar participou da escola, por meio da interação promovendo o desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem das crianças, contribuindo para a formação integral. Dentre as ações com a comunidade escolar realizadas destaca-se a visita de um pai que tocava o instrumento da safona que foi até a escola e se apresentou para as crianças que ficaram encantadas com o instrumento musical, segue alguns registros fotográficos:

Figura 1. Ações com a comunidade escolar



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

A participação da comunidade escolar é um dos princípios do projeto, valorizar os sujeitos e agentes sociais do entorno do bairro, também foram realizadas ações com as famílias que envolviam o cultivo e plantação de árvores e em hortas, além de diferentes apresentações para os bebês e crianças.

Figura 2. Ações com a comunidade escolar



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

A ações intersetoriais que foram realizadas por meio do projeto também foram realizadas por meio da visita de profissionais da saúde que se apresentava, e participavam do cotidiano da Educação Infantil como forma de promoção da saúde, com temas como alimentação saudável, saúde bucal, entre outros.

Figura 3. Ações intersetoriais com a promoção da saúde



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

As ações integradoras e intersetoriais realizadas durante o projeto contribuíram para a formação integral da criança o que significa reconhecê-la enquanto ser humano,

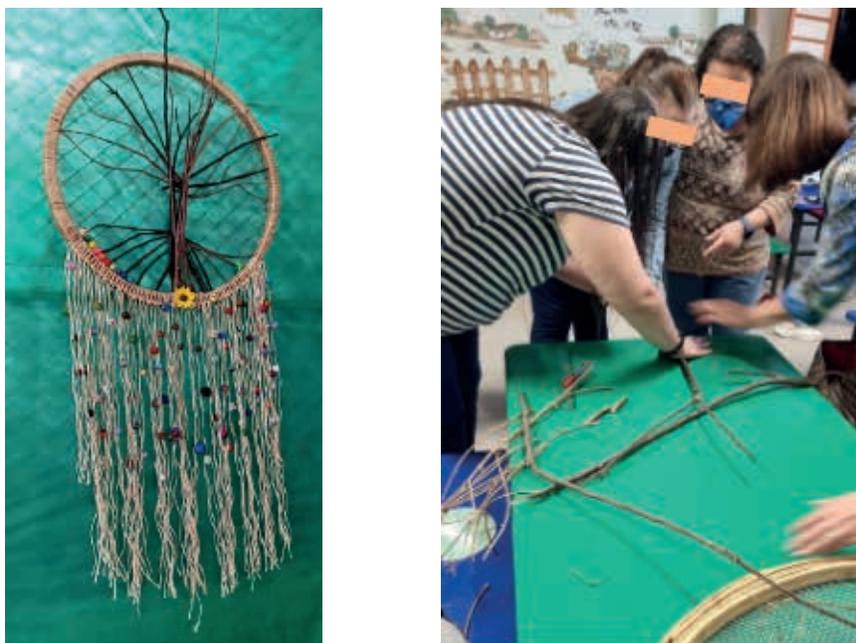
sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo, em que sejam respeitados seus conhecimentos, sua cultura, e, a partir desta, avançar seu conhecimento, pois toda criança tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de conhecer, aprender e participar do seu próprio processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito de direitos.

Os professores articuladores do projeto também realizavam formação continuada para os professores das instituições de Educação Infantil na perspectiva de território educativo, a equipe técnica da Secretaria da Educação realizava as orientações e encontros formativos com o grupo de professores articuladores que posteriormente realizavam nas unidades escolares que contemplavam o território educativo. Dentre as ações formativas que foram realizadas uma proposta foi da construção de um círculo interativo, que teve como princípios formativos:

- **Empatia:** Buscou-se nos encontros formativos com a proposta do círculo interativo compreender as diferentes formas de conexão entre pessoas, lembrando que a empatia só pode se desenvolver na construção coletiva.
- **Colaboração:** Desenvolver a habilidade social de colaboração construindo projetos em conjuntos e respeitando a diversidade humana.
- **Território educativo:** Valorizar os elementos naturais que compõem o território educativo, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade.

Nos encontros formativos foi proposto aos professores a construção de um círculo interativo de forma coletiva, o desafio foi pensar em elementos que fossem encontrados no próprio território educativo. Com a formação e vivência do círculo interativo alguns professores também realizaram a construção do círculo interativo com os bebês e crianças pequenas valorizando o protagonismo infantil.

Figura 4. Encontro formativo construção do círculo interativo



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

A autora Singer (2015) afirma que no desenvolvimento da perspectiva de território educativo a escola se mobiliza com todos envolvidos para investigar o lugar em que está e os convida a pensar como o ambiente pode ser melhorado, como foi possível observar no relato de experiências das ações de integração e intersetorial que foram realizadas ao longo do projeto.

5 | CONCLUSÃO

O relato de experiência das ações de integração e intersetoriais do projeto “criança sujeito de direitos e desejos” na perspectiva de território educativo contribuiu para o entendimento da escola que forma indivíduos capazes de se reconhecer como agentes de mudança, contribuindo para uma formação integral dos bebês e crianças.

Os resultados apresentados neste artigo podem auxiliar a sociedade e a academia científica na compreensão de que a Educação Infantil precisa avançar para consolidar o território do educativo e do brincar tanto como concepção de infância quanto em concepção de escola, sendo o primeiro espaço coletivo de aprendizagens significativas. É necessário reconhecer o aprender com as potencialidades existentes no entorno, na rede do território e com alcance para uma cidade educadora.

É essencial que a escola se reconheça como agente da comunidade, o que possibilita que seu currículo seja construído na interface entre os desafios locais e os

interesses das crianças. A perspectiva de território educativo possibilita que a escola seja um agente social que promove a integração dos diversos tempos (momentos de estudo, lazer, ação comunitária, etc.) agentes (educadores, profissionais da saúde, da assistência social, lideranças comunitárias, artistas, entre outros), recursos, espaços (salões de igreja, clubes, associações comunitárias, residências) e políticas de um território para a garantia do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social das pessoas (Singer, 2015).

Este estudo apresenta limitações no sentido que trata-se de um relato de experiência das autoras, indica-se o aprofundamento por meio da realização de pesquisas científicas como recomendações para trabalhos futuros na perspectiva de território educativo.

Espera-se que o relato de experiência com o projeto possa inspirar ações integradoras nas instituições de Educação Infantil que garantam o respeito das crianças como sujeitos de direitos e desejos valorizando o seu contexto cultural e social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.), **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 a. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.html. Acesso em mar. 2016.

_____. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990 b. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.html. Acesso em mar. 2016.

_____. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 22jun2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FRANCO, R. R. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SILVA, S. M. M.; RAMOS, A. M. Q. P. Direito de brincar da criança brasileira. **Rev. De políticas públicas**, v.10, n.2. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3804/1913>. Acesso em 02 de junho de 2019.

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Giselle. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Revista Thésis**, dez. 2021. Disponível em: <https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/224/253>. Acesso em 17 nov. 2021.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades**. Reunião científica Anped: Educação, movimentos sociais e política. UFPR. Curitiba, Paraná. 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf. Acesso em: 16 de dezembro, 2021.

FRIEDMANN, Adriana (org). **Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores**. Centro de Pesquisa e Formação Sesc. São Paulo, 2018.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Ed., 1981.

MEIRELLES, Renata (org). **Território do Brincar Diálogos com Escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9. ed - São Paulo: Cortez, 2010.

SINGER, Helena (org). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Territorios-Educativos_Vol1.pdf. Acesso em 16 nov. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.