

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS  
EDUCACIONAIS**

**SÁRA MARIA PINHEIRO PEIXOTO**

**O AEE E O TRABALHO ARTICULADO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA ESCUTA AO CORPO E UM  
OLHAR SENSÍVEL ÀS DIFERENÇAS**



**NATAL/RN  
2023**

**SÁRA MARIA PINHEIRO PEIXOTO**

**O AEE E O TRABALHO ARTICULADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA  
ESCUA AO CORPO E UM OLHAR SENSÍVEL ÀS DIFERENÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Dias.

NATAL/RN  
2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Peixoto, Sara Maria Pinheiro.

O AEE e o trabalho articulado na educação infantil : por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças / Sara Maria Pinheiro Peixoto. - 2023.

266 f.: il. color.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Dias.

1. Corpo - Tese. 2. Criança e infância - Tese. 3. Inclusão - Tese. 4. Formação docente - Tese. 5. Atendimento Educacional Especializado - Tese. I. Dias, Maria Aparecida. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE      CDU 376

## FOLHA DE APROVAÇÃO

A tese intitulada “O AEE e o trabalho articulado na Educação Infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças”, da autoria de Sára Maria Pinheiro Peixoto, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Dias, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção de grau de doutora em Educação, foi aprovada em 28/08/2023, pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Aparecida Dias - Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Géssica Fabiely Fonseca - Examinadora interna  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães - Examinadora interna  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

---

Prof. Dr. Aguinaldo Cesar Surdi - Examinador suplente interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michele Pereira de Souza da Fonseca - Examinadora externa  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Belmonte Machado - Examinadora externa  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças Carvalho Silva de Sá - Examinadora suplente externa  
Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)

*À minha mãe (in memoriam), a joia  
perdida durante esta travessia...  
A minha maior incentivadora!*

## AGRADECIMENTOS

*Não tenho a anatomia de uma garça pra receber  
em mim os perfumes do azul.  
Mas eu recebo. É uma benção.  
Às vezes se tenho uma tristeza, as andorinhas me  
namoram mais de perto.  
Fico enamorado. É uma benção.  
Logo dou aos caracóis ornamentos de ouro  
para que se tornem peregrinos do chão.  
Eles se tornam. É uma benção.  
Até alguém já chegou de me ver passar  
a mão nos cabelos de Deus!  
Eu só queria agradecer.*

(Manoel de Barros)

Momento nostálgico este em poder estar aqui fazendo a escolha das palavras, abrindo este espaço de gratidão. Isto posto, faço uso da linguagem simbólica pedindo amparo às palavras do poeta, para assim compor estes agradecimentos fazendo alusão a alguns personagens dessa trajetória: a garça, a andorinha e o caracol.

A garça como a ave que representa a transcendência, a liberdade, visão de altura, como capacidade de olhar do alto os momentos atravessados. As andorinhas por serem graciosas e leves, realizando longas migrações que simbolizam os movimentos cíclicos de existência, de mudanças e renovação. E, por fim, aos caracóis, pela sabedoria de terem paciência na vida, saber prosseguir, mas também recuar quando for preciso. Esse são símbolos primários de crescimento lento, no entanto, progressivo.

Neste percurso, tive a oportunidade de encontrar, em mim e em outros, alguns ensinamentos destes personagens e, agora, só me resta: agradecê-los!

A primeira palavra de gratidão a ser proferida é a Ele, mestre maior, dono da vida, dessa minha existência. E a partir deste ponto, ao invés de começarmos pelos familiares, gostaria de fazer o caminho inverso dos agradecimentos.

Trago o afeto das minhas crianças da Educação Infantil – aqui as andorinhas – que, desde a conclusão do mestrado no ano de 2019, me motivaram a seguir o doutorado, consciente que o faria em serviço, e assim se fez! As noites cansadas de leituras e escritas se acalentavam nas manhãs seguintes com os abraços, beijos e

risos dados. Na evidência que é por elas e para elas que buscamos dar o melhor de nós, e fazer acontecer a educação que eu tanto acredito.

Aos meus colegas professores, coordenadores e gestoras do NEI/CAP-UFRN, pelos grupos de estudos e rodas de conversas realizadas em torno do meu objeto de estudo. Às minhas parceiras de sala que dividiram a bidocência nestes quatro anos; em que alguns momentos, foi preciso readaptar os planejamentos para que eu, na condição de pesquisadora, pudesse voar para fazer acontecer a formação docente pensada.

A toda equipe do lócus da pesquisa, CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales, pela abertura de portas, pelo acolhimento à proposta, com todo o carinho dado e o sentimento de pertencimento a este lugar. Estes são os coautores que deram voz, cor e movimento a este ser pesquisadora.

Aos colegas orientandos da linha de Educação e Inclusão em Contextos Educacionais e de outras bases de pesquisa, pelas trocas de saberes e práticas apreendidas durante as disciplinas e seminários de pesquisas. Às minhas parceiras de estudo, de encontros de orientação, viagens para congressos, publicações em revistas/periódicos, Ana Aparecida e Fabyana, obrigada!

Às minhas amigas-irmãs e amigo-irmão, Ilanna, Emanuela, Jardyenne, Julinho, Uili, e tantos outros que não consigo dar conta, comungando comigo dessa dualidade entre as alegrias e angústias, os medos e conquistas, palavras de coragem e outras de recuo... Em especial a Ana Catharina, que vivenciou comigo a Especialização em Consciência Corporal, saúde e qualidade de vida, em que me emprestava um pouco seu tempo para me ouvir e ler meu trabalho, contribuindo com o seu olhar exotópico.

Faço alusão neste momento às “garças”, com a sagacidade da liberdade e sua visão de altura, agradecendo às(aos) queridas(os) e estimadas(os) professoras(es) da Linha de Pesquisa, desta universidade e instituições parceiras. Sobressaltando aos aprendizados adquiridos com a professora Géssica Fabyele, que esteve comigo desde o Seminário de Pesquisa I até o final dessa travessia.

À afável e sábia professora Michele Fonseca, a qual tive a honra de conhecer em minha banca de mestrado, encorajando-me desde a defesa a alçar voos mais altos, e que mais uma vez me dá o privilégio de tê-la nessa defesa, acrescentando a este trabalho mais leveza e conhecimento. Agradeço ainda aos demais examinadores da banca, pelo carinho e o aceite desse convite.

Chegou o momento de apresentar o “caracol” dessa travessia, ela, a minha referência durante o mestrado e que me encorajou e acompanhou este doutorado com muito apreço e cuidado, a professora Maria Aparecida Dias. Em nenhum momento ela soltou a minha mão, desde o momento da pandemia em que tudo parou e foi preciso que nos reinventássemos para o novo, diante da perda da minha mãe... Ela me fez ser um pouco do ‘caracol’, me fazendo reconhecer que era preciso um momento de recolhimento, e, com muita sabedoria, me motivou a sair da casinha de forma morosa, sem pressa, não me permitindo jamais desistir. Obrigada pela pessoa humana e maravilhosa que és.

Agora é dado o momento de agradecer à minha base impulsionadora que diariamente me expande e tonifica, me revigora e aguça, me constituindo este ser Sára, mãe, mulher, filha, irmã, professora, aluna...

À minha irmãzinha do cestinho “Sheilinha”, que me ensinou a ser forte com os nós da vida, trazendo-me sempre uma palavra de força, conforto e vitória.

À minha Duh, que desde cedo passou a conviver com a rotina de uma mãe que se dividia entre o maternar e o professorar. Sob a visão de uma mesa com notebook, cheia de livros para fichar e *post it* coloridos enfeitando a parede do escritório com tamanhas demandas. Que estas memórias sejam incentivadoras para a sua vida profissional e acadêmica minha filha. Amo-te mais do que tudo.

A ele, o pai da minha filha, que sempre esteve segurando a minha mão em todas as etapas da minha vida adulta. Compreendendo que a Sara esposa também era uma aluna de pós-graduação, e com muita brandura estendia a sua mão, participando da organização e desorganização das oficinas, da preparação e distribuição do lanche aos partícipes, do traslado dos materiais e ainda dos registros fotográficos. No entanto, por questões de ordem pessoal, não foi possível acompanhar essa travessia até o fim. Tenha certeza de que você fez muito para mim e me faltam palavras para dar conta da grandeza de minha gratidão por ti. Edilson, obrigada por tudo!

Aos meu pais, José Matias e Dona Raimunda. Pai, sei que você não compreende muito o que esse momento representa para mim, mas reconheço que o senhor fez o melhor que pode, considerando a educação e a instrução que teve, quero um dia poder abraçá-lo e agradecer que este pouco representou muito para mim.

Para finalizar, faço menção à minha rainha, a joia que perdi durante esta travessia. Mãe analfabeta, que não teve a oportunidade de estudar e que desde cedo

precisou lutar pela sobrevivência. No entanto, mesmo na luta diária pela busca do alimento, ela sempre me dizia *“Estude minha filha, para nunca passar pelo que passei”*. É, mãezinha, eu estudei e eu lamento muito por você não estar aqui presente em vida, apreciando mais essa conquista, mas tenho certeza que, esteja onde estiver, estás me prestigiando sorrindo, e eu sigo aqui saudosa, contudo feliz. Você sim foi e será a minha maior incentivadora da e para a vida. Minha mãe, eu te amo para além dessa vida.

De igual modo, a minha primeira palavra de gratidão foi a Ele, não poderia encerrar estes escritos sem novamente agradecer-lo mais uma vez. Tudo isso só foi possível porque Ele permitiu. Pai, obrigada por tudo!

Assim, deixo aqui a minha genuína e verdadeira **GRATIDÃO**.

## RESUMO

Partindo da assertiva de que o corpo é o eixo de relação com o outro e com o meio, considerando-se o tempo, espaço, cultura e as experiências dos sujeitos, defendemos o entendimento de que é pelo corpo que se conhece o mundo e o mundo é incorporado ao corpo através de suas experiências e relações subjetivas estabelecidas por ele. Sob essa perspectiva, despontou essa pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar as dimensões de uma proposta de formação colaborativa, considerando o corpo nos processos de aprendizagem das crianças com/sem deficiência e suas implicações para as práticas de professores do AEE e da sala regular da Educação Infantil. Metodologicamente, ancoramos nas dimensões alteritárias e dialógicas de uma pesquisa qualitativa, pelo viés da pesquisa colaborativa, defendendo a tese de que, quando consideramos o corpo como protagonista do ato educativo, estamos contribuindo nos processos de aprendizagens da criança com/sem deficiência (BOGDAN; BIKLEN, 1994; IBIAPINA, 2008; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016). Pensando nisso, buscamos a realização de um trabalho formativo na/para a perspectiva inclusiva, articulando as práticas do professor do AEE e junto à sala regular de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade do Natal. A formação docente esteve alicerçada na epistemologia teórica do filósofo Merleau-Ponty (1999), considerando que o professor precisa sensibilizar sua prática pedagógica por caminhos que considere o corpo em movimento à luz da fenomenologia da percepção, considerando a experiência do sentir e do perceber para além de um corpo físico e biológico, mas um corpo que se constitui nas histórias, afetos e memórias construídas a partir das suas aprendizagens, imbricadas em uma relação de sentidos e significados (NÓBREGA, 2015). Quanto à natureza colaborativa, desenvolvemos momentos formativos por meio de um curso de extensão, considerando as dez oficinas, os estudos teóricos, os momentos de planejamentos e a elaboração de um Plano de trabalho que pudesse ser desenvolvido no AEE junto à sala regular, constituindo, assim, um corpus de dezessete partícipes. Para fins de construção dos dados, fizemos uso da análise documental, das entrevistas e observações, assim como dos registros nos Portfólios reflexivos, que constituíram os Diários de Campo 1 e 2 (GIL, 2008; TRIVIÑOS, 2007; ARAÚJO, 2013). Os dados foram triangulados e categorizados à luz de Bardin (2016) e Franco (2018), fomentando as discussões teóricas que alicerçam a tese. Como resultados, evidenciamos que o processo formativo provocou mudanças de concepções e rompimento de estigmas a respeito das corporeidades das crianças com/sem deficiência, destacando-se atitudes reflexivas e críticas das práticas, permeando o diálogo e a troca de experiências, pautando-se na ação-reflexão do próprio fazer, reverberando no planejamento e na execução do Plano de trabalho elaborado que veio ratificar a tese defendida neste trabalho. Trazer esse conhecimento sobre corpo como sentido e significado foi apostar nas experiências da sensibilidade (MERLEAU-PONTY, 1999). As experiências oportunizaram trazer um olhar e uma escuta sensível para este corpo, a começar da primeira infância, como ato fundamental para a criança estabelecer esse encontro consigo, com o outro, acolhendo a diversidade de corpos, ampliando seu conhecimento e se constituindo nas relações de ser e estar no mundo, como um sujeito pensante e aprendente que, apesar de ter limitações, tem potencialidades. Depreendemos que a pesquisa não visou apenas levar a discussão e a importância de se trabalhar sobre este objeto de estudo, mas articular a dimensão deste corpo nas práticas pedagógicas em diferentes espaços na escola, ancorados em um trabalho colaborativo e articulado para e com todas as crianças, dando visibilidades e voz a estes corpos, contribuindo em seus processos de aprendizagens, na busca de construir a escola inclusiva que tanto almejamos.

**Palavras-chaves:** corpo; criança; infância; trabalho colaborativo; formação docente; AEE.

## ABSTRACT

Starting from the assertion that the body is the axis of relation with others and the environment, considering time, space, culture, and the individuals' experiences, we defend the understanding that it is through the body that one comes to know the world, and the world is embodied in the body through its experiences and subjective relationships established by it. From this perspective, this doctoral research emerged with the objective of analyzing the dimensions of a collaborative training proposal, considering the body in the learning processes of children with/without disabilities and its implications for the practices of Special Education teachers and regular classroom teachers in Early Childhood Education. Methodologically, we anchor ourselves in the alterity and dialogical dimensions of qualitative research, through the lens of collaborative research, defending the thesis that when we consider the body as the protagonist of the educational act, we are contributing to the learning processes of children with/without disabilities (BOGDAN; BIKLEN, 1994; IBIAPINA, 2008; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016). Considering this, we seek the realization of formative work within the inclusive perspective, integrating the practices of the Special Education Teacher (AEE) with the regular classroom at a Municipal Center for Early Childhood Education in the city of Natal. The teacher training was grounded in the theoretical epistemology of philosopher Merleau-Ponty (1999), considering that the teacher needs to sensitize their pedagogical practice through paths that take into account the body in motion, in light of the phenomenology of perception. This includes considering the experience of feeling and perceiving beyond a physical and biological body, but a body that is constituted by the stories, affections, and memories built upon their learning, intertwined in a relationship of senses and meanings (NÓBREGA, 2015). Regarding the collaborative nature, we developed formative moments through an extension course, considering the ten workshops, theoretical studies, planning sessions, and the development of a work plan that could be implemented in the Specialized Educational Assistance (AEE) alongside the regular classroom, thus comprising a group of seventeen participants. In order to gather data, we utilized document analysis, interviews, and observations, as well as the reflective records in the Portfolios, which constituted Field Journals 1 and 2 (GIL, 2008; TRIVIÑOS, 2007; ARAÚJO, 2013). The data was triangulated and categorized following the frameworks of Bardin (2016) and Franco (2018), fostering the theoretical discussions that underpin the thesis. As results, we highlighted that the formative process led to changes in conceptions and the breaking of stigmas regarding the corporealities of children with/without disabilities. Reflective and critical attitudes towards practices emerged, permeating dialogue and the exchange of experiences, guided by the action-reflection of the act itself, resonating in the planning and implementation of the developed work plan, which reaffirms the thesis defended in this study. Bringing this knowledge about the body as sense and meaning was to invest in the experiences of sensitivity (MERLEAU-PONTY, 1999). These experiences provided an opportunity to bring a sensitive gaze and listening to this body, starting from early childhood, as a fundamental act for the child to establish this encounter with oneself, with others, embracing the diversity of bodies, expanding their knowledge, and constituting themselves in relationships of being and being in the world as a thinking and learning subject who, despite limitations, has potentialities. We inferred that the research aimed not only to bring forth the discussion and importance of working on this object of study but also to articulate the dimension of this body within pedagogical practices in different spaces within the school. This was anchored in collaborative and coordinated work for and with all children, providing visibility and giving voice to these bodies, contributing to their learning processes in the pursuit of building the inclusive school we aspire to.

**Keywords:** body; child; childhood; collaborative work; teacher training; Specialized Educational Assistance (AEE).

## RESUMEN

Partiendo de la premisa de que el cuerpo es el eje de relación con el otro y con el entorno, considerando el tiempo, el espacio, la cultura y las experiencias de los sujetos, defendemos la comprensión de que es a través del cuerpo que se conoce el mundo y el mundo se incorpora al cuerpo mediante sus experiencias y relaciones subjetivas establecidas por él. Desde esta perspectiva, surge esta investigación de doctorado que tuvo como objetivo analizar las dimensiones de una propuesta de formación colaborativa, considerando el cuerpo en los procesos de aprendizaje de los niños con/sin discapacidad y sus implicaciones para las prácticas de los docentes de la Asistencia Educativa Especializada (AEE) y del aula regular de Educación Infantil. Metodológicamente, nos basamos en las dimensiones alteritarias y dialógicas de una investigación cualitativa, desde la perspectiva de la investigación colaborativa, defendiendo la tesis de que cuando consideramos al cuerpo como protagonista del acto educativo, estamos contribuyendo a los procesos de aprendizaje del niño con/sin discapacidad (BOGDAN; BIKLEN, 1994; IBIAPINA, 2008; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016). Con esto en mente, buscamos llevar a cabo un trabajo formativo en y para la perspectiva inclusiva, articulando las prácticas del profesor del AEE junto con el aula regular de un Centro Municipal de Educación Infantil en la ciudad de Natal. La formación docente se basó en la epistemología teórica del filósofo Merleau-Ponty (1999), considerando que el profesor debe sensibilizar su práctica pedagógica a través de caminos que consideren el cuerpo en movimiento a la luz de la fenomenología de la percepción, teniendo en cuenta la experiencia de sentir y percibir más allá de un cuerpo físico y biológico, sino un cuerpo que se constituye en historias, afectos y memorias construidas a partir de sus aprendizajes, entrelazadas en una relación de sentidos y significados (NÓBREGA, 2015). En cuanto a la naturaleza colaborativa, desarrollamos momentos formativos a través de un curso de extensión, considerando diez talleres, estudios teóricos, momentos de planificación y la elaboración de un Plan de trabajo que pudiera ser implementado en la Asistencia Educativa Especializada (AEE) junto con el aula regular, constituyendo así un grupo de diecisiete participantes. Para la construcción de los datos, utilizamos análisis documental, entrevistas y observaciones, así como registros en los Portfolios reflexivos, que conformaron los Diarios de Campo 1 y 2 (GIL, 2008; TRIVIÑOS, 2007; ARAÚJO, 2013). Los datos fueron triangulados y categorizados a la luz de Bardin (2016) y Franco (2018), fomentando las discusiones teóricas que fundamentan la tesis. Como resultados, evidenciamos que el proceso formativo provocó cambios en las concepciones y la ruptura de estigmas sobre las corporalidades de los niños con/sin discapacidad, destacando actitudes reflexivas y críticas hacia las prácticas, permeando el diálogo y el intercambio de experiencias, basándose en la acción-reflexión de la propia práctica, lo que se reflejó en la planificación y ejecución del Plan de trabajo elaborado, lo cual reafirma la tesis defendida en este trabajo. Traer este conocimiento sobre el cuerpo como sentido y significado fue apostar en las experiencias de la sensibilidad (MERLEAU-PONTY, 1999). Las experiencias permitieron tener una mirada y una escucha sensible hacia este cuerpo, comenzando desde la primera infancia, como un acto fundamental para que el niño establezca este encuentro consigo mismo y con los demás, acogiendo la diversidad de cuerpos, ampliando su conocimiento y constituyéndose en las relaciones de ser y estar en el mundo, como un sujeto pensante y aprendiente que, a pesar de tener limitaciones, tiene potencialidades. Entendemos que la investigación no solo tuvo como objetivo llevar a cabo la discusión y la importancia de trabajar en este objeto de estudio, sino también articular la dimensión de este cuerpo en las prácticas pedagógicas en diferentes espacios dentro de la escuela, basadas en un trabajo colaborativo y coordinado para y con todos los niños, brindando visibilidad y voz a estos cuerpos, contribuyendo en sus procesos de aprendizaje, en busca de construir la escuela inclusiva que tanto anhelamos.

**Palabras clave:** cuerpo, niño, infancia, trabajo colaborativo, formación docente, AEE.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Fluxograma para a constituição do Estado da Arte: .....	56
<b>Figura 02</b> – Fotografia da parte da fachada da frente CMEI Prof <sup>a</sup> . Antônia Fernanda Jales .....	101
<b>Figura 03</b> – Fotografia da estrutura interna do CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales .....	102
<b>Figura 04</b> – Fotografia da sala de estimulação psicomotora e da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) .....	104
<b>Figura 05</b> – Apresentação da proposta de pesquisa .....	108
<b>Figura 06</b> – Fotografia do Card (Oficina 5 ) “TEA: que corpo é este” .....	119
<b>Figura 07</b> – Fotografia da oficina 2 “Eu tenho um corpo”? .....	120
<b>Figura 08</b> – Fotografia dos Portfólios – parte externa .....	125
<b>Figura 09</b> – Momento da escolha dos codinomes para o Portfólio .....	127
<b>Figura 10</b> – Nuvem de palavras: como está o meu corpo – parte 1? .....	134
<b>Figura 11</b> – Vivência de relaxamento .....	136
<b>Figura 12</b> – Jogo “Como está o meu corpo?” – Parte 2 .....	138
<b>Figura 13</b> – Jogo “Quem vem lá?” .....	141
<b>Figura 14</b> – Jogo “O chocolate da vovó” .....	143
<b>Figura 15</b> – Jogo “Como você percebe o seu corpo?” .....	145
<b>Figura 16</b> – Jogo “Tum pá” .....	149
<b>Figura 17</b> – Jogo “Desenho sensorial” .....	154
<b>Figura 18</b> – Jogo do barbante “Eu sou um corpo que ...” .....	158
<b>Figura 19</b> – Jogo “A caixa de memórias” .....	164
<b>Figura 20</b> – Jogo “A caixa sensorial” .....	181
<b>Figura 21</b> – Jogo “A imagem corporal do outro” .....	185
<b>Figura 22</b> – Jogo “O retrato do outro” .....	188
<b>Figura 23</b> – Vivência grupo 1 – Estratégia da música .....	202
<b>Figura 24</b> – Vivência grupo 2 – Estratégia do jogo .....	203
<b>Figura 25</b> – Vivência grupo 3 – Estratégia do registro pictórico .....	204
<b>Figura 26</b> – Registros pictóricos da estratégia 3 .....	205
<b>Figura 27</b> – Vivência grupo 1 – Guerreiros Nagô .....	210
<b>Figura 28</b> – Vivência grupo 2 – Viro, vira, virou .....	213
<b>Figura 29</b> – Vivência coletiva – Brincando com os corpos .....	214
<b>Figura 30</b> – Diálogo sobre a elaboração do plano de trabalho .....	221
<b>Figura 31</b> – Sistematização da atividade coletiva .....	223
<b>Figura 32</b> – Cartaz coletivo: o que pode o nosso corpo? .....	223
<b>Figura 33</b> – Momento de estudo com as coordenadoras do CMEI .....	231
<b>Figura 34</b> – Apresentação do Plano de trabalho (impresso) .....	234
<b>Figura 35</b> – Apresentação de alguns materiais para a realização de algumas experiências .....	237

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Estado da arte - Primeiro bloco.....	62
<b>Quadro 02</b> – Estado da arte – Segundo bloco.....	65
<b>Quadro 03</b> – Estado da arte – Terceiro bloco .....	67
<b>Quadro 04</b> – Estado da arte – Quarto bloco .....	70
<b>Quadro 05</b> – Estado da arte – Quinto bloco .....	73
<b>Quadro 06</b> – Dados sobre a Secretaria Municipal de Educação/ SEE.....	97
<b>Quadro 07</b> – CMEIS que realizam o AEE na Rede Municipal do Natal .....	97
<b>Quadro 08</b> – Caracterização dos CMEIS com AEE .....	98
<b>Quadro 09</b> – Organização pedagógica do CMEI .....	105
<b>Quadro 10</b> – Apresentação e caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	109
<b>Quadro 11</b> – Apresentação dos instrumentos para a coleta de dados.....	112
<b>Quadro 12</b> – Apresentação das temáticas do curso: “Por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças: processos de criação na infância” .....	121
<b>Quadro 13</b> – Apresentação da organização das oficinas para cada encontro temático .....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES'	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoas de nível Superior
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CEE/RN	Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DEF	Departamento de Educação Física
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corporeidade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEESP	Necessidades Educacionais Especiais
NEI	Núcleo de Educação da Infância
PCC	Plano de Cargos e Carreiras do Magistério da Educação Infantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individual
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
POCI	Pesquisa e Observação da Cultural Infantil
PPGE <sub>d</sub>	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RENATES	Plataforma de Registro Nacional de Teses de Dissertações de Portugal
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEE	
SEEC/RN	

SME	Setor de Educação Especial
SRM	Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte
SUESP	Secretaria Municipal de Educação da cidade do Natal
TCLE	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Subcoordenadoria de Educação Especial
TGD	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TID	Transtorno do Espectro Autista
TPS	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFRN	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
UFSCAR	Transtorno de Processamento Sensorial
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>1. PRÓLOGO: INCITANDO AS MEMÓRIAS E OS PRIMEIROS FIOS DESSA ESCRITA .....</b>	<b>35</b>
<b>1.1 A criança: memórias pessoais .....</b>	<b>37</b>
<b>1.2 Os passarinhos: memórias profissionais .....</b>	<b>39</b>
<b>1.3 Os andarilhos: memórias acadêmicas .....</b>	<b>41</b>
<b>2. NOTAS INTRODUTÓRIAS: O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>47</b>
<b>2.1 O estado da arte: a interação entre as palavras, e o diálogo com outras vozes .....</b>	<b>54</b>
<i>2.1.1 Formação de Professores, Corpo e Práticas pedagógicas .....</i>	<i>62</i>
<i>2.1.2 Formação de Professores, Educação Especial e Educação Inclusiva .....</i>	<i>65</i>
<i>2.1.3 Atendimento Educacional Especializado, Formação docente e trabalho colaborativo .....</i>	<i>67</i>
<i>2.1.4 Atendimento Educacional Especializado e Práticas pedagógicas .....</i>	<i>70</i>
<i>2.1.5 Atendimento Educacional Especializado, Corpo e Educação Infantil .....</i>	<i>73</i>
<b>2.2 Delineando a pesquisa: a interface entre o objeto, problemática, objetivos e a tese .....</b>	<b>75</b>
<b>3. TRAVESSIAS NO CORPO: A SISTEMATIZAÇÃO DE UM FAZER METODOLÓGICO .....</b>	<b>89</b>
<b>3.1 Primeira travessia: dialogando com a escolha do método .....</b>	<b>90</b>
<b>3.2 Segunda travessia: revelando o lócus de atuação .....</b>	<b>95</b>
<b>3.3 Terceira travessia: apresentando nossos partícipes .....</b>	<b>106</b>
<b>3.4 Quarta travessia: tateando os instrumentos .....</b>	<b>111</b>
<b>3.5 Quinta travessia: sistematizando e apresentando as categorias .....</b>	<b>128</b>
<b>4. EU (CORPO) E SER (CORPO): MOVENDO-SE ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS .....</b>	<b>132</b>
<b>4.1 Eu tenho um corpo: os primeiros movimentos da experiência formativa .....</b>	<b>133</b>
<b>4.2 Eu sou o corpo: as experiências corporais que existe em nós .....</b>	<b>148</b>
<b>5. A CRIANÇA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: (CORPOS)SIBILIDADES NA E PARA A INFÂNCIA .....</b>	<b>162</b>
<b>5.1 Memórias do corpo: a criança e a infância que há em nós .....</b>	<b>163</b>

5.2 A criança com TEA: do que estamos falando? .....	171
5.3 Corporeidade e sensorialidade da criança com TEA: que corpo é este? ..	179
<b>6. PRÁTICAS CORPORAIS NO AEE E NA SALA REGULAR: O CORPO COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>192</b>
6.1 Primeira carta pedagógica: o caso Dudu .....	200
6.2 Segunda carta pedagógica: o caso Marina .....	208
<b>7. O TRABALHO ARTICULADO NO AEE: O CORPO COMO RESSIGNIFICAÇÃO NA/PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>218</b>
7.1 Outros encontros com o corpo: novas descobertas e possibilidades .....	219
7.2 Ressignificando e sistematizando o Plano de trabalho: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças .....	227
7.3 Novos olhares, novas escutas: desdobramentos do processo formativo	238
<b>8. NOTAS (IN)CONCLUSAS: O CORPO ENTRE SUAS VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES .....</b>	<b>249</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>257</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>270</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>282</b>

## 1. PRÓLOGO: INCITANDO AS MEMÓRIAS E OS PRIMEIROS FIOS DESSA ESCRITA

*Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a pré-ciência da natureza [...]*

(Manoel de Barros)

Principiar a escrita desta tese direciona-me a falar de memórias, levando a tempos e espaços remotos, no mergulho em diversos momentos vividos que, além de ficarem registrados em nossas memórias, também ficaram “tatuados” em meu corpo, expressão sempre utilizada pela minha querida professora e orientadora, Cida Dias.

Histórias, lembranças, sensações provocadas por músicas, emoções e sentimentos me reportam às experiências que foram dando corpo e movimento a quem eu sou hoje, como pessoa, filha, esposa, mãe, irmã, professora, fazendo-me querer içar voos mais altos. E, hoje, poder estar aqui apresentando este trabalho que tomou forma durante esses últimos quatro anos é uma sensação de que valeu a pena.

Então, aproveitando o cuidado das belas palavras do poeta Manoel de Barros<sup>1</sup>, busco a apresentação desta tese de doutoramento, viajando no tempo e no espaço, imergindo em diversos momentos vividos ao longo dessa minha travessia, no intento de poder compor uma sinestesia entre os personagens declarados, dando voz à criança, para exprimir as travessias de ordem pessoal; aos passarinhos, por meio das rotas percorridas no campo profissional; e aos andarilhos, com as experiências que impulsionaram meu percurso acadêmico.

Não nascemos inteiros, nascemos sem uma forma definida e, com as experiências materializadas na vida, vamos nos constituindo de pedacinho em pedacinho, na tentativa de sermos seres completos, quando, na verdade, nunca seremos, pois construímos essa nossa caminhada em um movimento cíclico, ou seja, a todo instante, entre pedacinhos que já se foram, pedacinhos que são e que ainda

---

<sup>1</sup> Ao longo desta tese, utilizamos nomes de renomados(as) escritores(as) literários(as) para fazer referência às pessoas que participaram da pesquisa, que, para preservação, tiveram seus verdadeiros nomes protegidos. A fim de evitar qualquer equívoco de referência, deixamos claro que o único poeta cujo nome faz menção ao escritor de fato é o de Manoel de Barros.

serão materializados em nossa história, demarcando os processos de sujeitos inconclusos que sempre seremos.

Ainda excitada com a metáfora apresentada, peço anuência em estabelecer esse primeiro diálogo em 1ª pessoa do singular, por reconhecer que se trata de uma trajetória pessoal e acadêmico-profissional, assim, considero uma forma mais íntima, singela e até mesmo autêntica em situar o leitor sobre quem sou e de onde falo, apresentando, nesse prólogo, os primeiros fios que grafaram o caminhar dessa empiria.

Dando continuidade, não tenho como esquecer de mencionar que o ano de 2020 foi um ano diferente, afinal, recém Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN), passei a fazer parte do corpo discente do curso de doutorado, pela mesma universidade. Deste modo, foi um ano tomado de sonhos, planos, expectativas e medos com a chegada de um contexto pandêmico, no qual a humanidade precisou parar em função da Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-COV-2.

Sem tempo nem de pensar, o desconhecido tomava conta do mundo, levando-nos a adotar medidas preventivas e protetivas para o combate e a não proliferação da doença, dentre elas, o distanciamento físico e social, tendo como uma das consequências a suspensão de vários setores do país, e a educação estava entre eles.

Tal situação modificou completamente a nossa rotina, levando todos a reverem e reorganizarem seus tempos, espaços e suas relações por meio do uso de um aparato tecnológico que possibilitasse a continuidade de seus estudos, trabalhos e pesquisas da melhor forma possível. Só não contávamos que este contexto pandêmico fosse se arrastar por mais de dois anos, e, com ele, novos desejos, planos e a própria pesquisa precisaram ser repensados, redescobertos, de modo que a reinvenção era necessária. Nessa reinvenção, tivemos que aprender a lidar com nossas emoções referentes às perdas de colegas, amigos e entes queridos, e encontrar meios para sair desta e poder estar aqui narrando esta trajetória.

Muitas são as questões que movem a investigação empreendida nesta escrita, a começar por ser professora da Educação Básica há exatos dezessete anos, período este em que transitei pelos espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação (SME/NATAL), como professora, coordenadora e gestora pedagógica. Ainda tive a oportunidade de conviver com

alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), no cargo de Suporte Pedagógico. Atualmente, sou professora do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atuando na Educação Infantil, com grupo de crianças bem pequenas.

Todas as experiências foram bem vastas considerando os tempos e seus lugares, os sujeitos e suas relações, como também suas especificidades, mas não tenho como negar o encantamento e o regozijo pela Educação Infantil. É por estar nesse lugar genuíno que discorrerei sobre o nascimento da minha tese de doutorado, considerando o corpo, a criança, e sua infância a partir de uma perspectiva inclusiva.

### **1.1 A criança: memórias pessoais**

Sabemos que nada desponta do nada. Desde a infância tive uma relação bem afetiva com o corpo e as sensações que este sempre me provocou. A começar em minha iniciação escolar, conhecida como o antigo “prezinho”, final da década de 1980, em que nossos corpos eram silenciados nas salas de aula e apenas no recreio estes corpos se libertavam nas brincadeiras de correr, roda, pega-pega, pular corda, cabo de guerra, jogo do bobo, esconde-esconde, amarelinha, entre outras. Os gritos de corpos livres tomam conta dos pátios escolares. Mas, ao toque de voltar para a sala, este corpo recolhia-se e novamente esperava por um novo dia para poder se libertar.

Este corpo que vos fala, apesar de tímido, sempre foi curioso e desejoso em querer ganhar o mundo, fosse nas brincadeiras dentro de casa, no recreio na escola, nas ruas de barro pisado, nas músicas tocadas nas rádios, discos de vinil ou em fitas cassetes. Corpo este que fora ganhando mais liberdade com a entrada no balé, aos seis anos de idade.

A menina Sára, aguardava ansiosamente a chegada dos sábados, às treze horas da tarde, e fielmente lá estava, um corpo para se alongar, dançar, expressar e se entregar a esse momento que para mim era tão afetivo. Assim, foi se constituindo a história do meu corpo em minha infância e adolescência, na cidade da garoa<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Sou natural da cidade de São Paulo. Meu pai minerador e minha mãe do lar, migraram de dois municípios do interior do Estado do Rio Grande do Norte (São Rafael e Jucurutu), no final dos anos de 1970, na esperança de encontrarem trabalho e melhores condições de vida na cidade da garoa.

Vale ainda mencionar que não era apenas o balé que se materializava em meu corpo, também era uma aluna assídua das atividades de vôlei e basquete, ofertadas gratuitamente após o término das aulas no ensino ginásial, a escola que me acolheu desde a antiga primeira série e onde permaneci até a oitava série<sup>3</sup>, encerrando-se, assim, o ciclo ginásial em minha terra natal.

O encantamento pela liberdade do corpo era explícito, deste modo, próximo aos quinze anos de idade, as responsabilidades que emergiam neste mesmo corpo anunciavam sinais de distanciamento. As questões financeiras da minha família também não eram as melhores, e poder continuar no balé, financeiramente, já não era mais possível. O corpo da menina bailarina fora ficando adormecido e ganhando novas formas, e outras experiências passaram a ser registradas nessa memória corporal.

Morando na cidade do Natal, veio a aprovação no vestibular, para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de 1999.1, assim, novos sonhos se desprendiam. Por que Pedagogia e não a licenciatura em Educação Física? Confesso que não sei responder a essa inquietação, mas foi na Pedagogia que pude resgatar novamente essa relação simbiótica com o corpo e admito que sou muito feliz com essa escolha, não desmerecendo de forma alguma a licenciatura em Educação Física, até porque, tenho por esta todo o respeito e admiração.

No período da minha graduação, que se deu entre 1999 e 2004, por questões de currículo, não tive contato com nenhum componente que dialogasse com o corpo na infância, já que o curso de Pedagogia faz essa transversalidade com os processos de ensino e aprendizagem, mas não havia discussão sobre o corpo. No entanto, muito me alegra em saber que, desde 2018, existe o Componente Curricular Pedagogia do Movimento (DEF0084), com carga horária de cento e quarenta horas, na qual fui muito feliz em participar como aluna da docência assistida, junto à Professora Cida Dias, do Departamento de Educação Física (DEF), durante o meu mestrado em 2018.

Como foi nostálgico ter contato com as narrativas desses discentes que, em seu segundo semestre de curso (vespertino e noturno), discutiam temáticas sobre o corpo e vivenciaram juntamente as mais variadas experiências corporais, sensoriais,

---

<sup>3</sup>No ano de 1993, o meu pai recebeu uma proposta de trabalho, podendo retornar para o seu estado de origem e assim minha família veio para a cidade do Natal, na capital do Rio Grande do Norte, permanecendo até o presente momento.

como ainda a ampliação dos olhares para esse corpo, a começar pela infância. É uma oportunidade ímpar, durante a graduação, eles se conhecerem primeiro, conhecerem o seu corpo, tocar e serem tocados, se expressarem por diferentes óticas que vão para além da discussão dos textos teóricos.

À vista disso, podemos afirmar que esse componente curricular deu ao corpo um lugar privilegiado para o acesso às vivências, aos conhecimentos, às conquistas e aos afetos, e de deixaram essas experiências materializadas com a produção do Diário do corpo<sup>4</sup>.

Acredito que esses futuros pedagogos da infância chegarão à sala de aula muito diferentes de mim, no que concerne ao conhecimento sobre o corpo e às suas práticas pedagógicas, eles terão um outro olhar para a corporeidade das crianças, inclusive as crianças que, por algum impedimento de ordem física, sensorial ou cognitiva, não conseguem manifestar a sua corporeidade, que é justamente um dos interesses nesta empiria acadêmica.

## **1.2 Os passarinhos: memórias profissionais**

Foi preciso fazer todo esse resgate desde a minha história de vida, para mostrar como cheguei aos primeiros dilemas enfrentados no início da docência, em uma turma de alfabetização, como professora efetiva da rede Municipal do Natal, no ano de 2004. Foi nessa turma que tive meu primeiro contato com uma criança surda. Na época, ela, com cinco anos de idade, não gostava de participar das atividades que envolvia movimento, brincadeiras, e isso me inquietava demais, primeiramente por não conseguir me comunicar com a criança surda, e, segundo, por me questionar o porquê de essa criança não gostar de interagir com as atividades de expressão e movimento, me levando a refletir sobre o que havia por trás disso.

Neste desafio, como professora iniciante, completamente leiga em Libras, me atrevi a buscar informações para ajudar a nossa comunicação. Estudos e leituras que pudessem me subsidiar para conseguir dialogar com a criança e fazê-la interagir nas atividades de movimento. Muita coisa aprendi fazendo e experimentando, ora dava

---

<sup>4</sup> Nome da atividade de conclusão da disciplina Pedagogia do Movimento. Os alunos registravam, a cada aula, as impressões vividas, as descobertas e as aprendizagens consolidadas, constituindo um diário sobre o corpo. Ao término do semestre, a proposta era de que eles esses registros como atividade final.

certo, ora sem sucesso, mas o necessário foi descobrir que a criança desejava sim participar das atividades propostas, e que, além de ela ser muito tímida, tinha medo e vergonha em se expor, errar e ser julgada.

Fiquei me questionando sobre quantas de nossas crianças se calam, tenha elas algum comprometimento ou não. Quantas se negam a participar de atividades com medo de errarem, com vergonha do olhar alheio e não são encorajadas a se autoconhecerem, a conhecerem as possibilidades de seus corpos e acabam sendo estigmatizadas como corpos frágeis e submissos?

Como professora dessa criança tive a sensibilidade de novos conhecimentos, buscar ajuda e não deixar que ela fosse apenas mais uma criança esquecida nas rodas da sala de aula. Mas e as séries seguintes? Os outros professores? O que teriam feito? Quantas vezes deixamos de realizar ou propor desafios com esse corpo que tem muito a nos dizer, sob a preocupação de que elas não podem fazer atividades de movimento porque vão se machucar ou mesmo por acharmos que elas não são capazes de realizar? Neste período, pouco se falava de Educação Inclusiva.

De fato, a luta e o movimento pela inclusão batiam às portas da sociedade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ganhava escopo, assim, a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passou a ser assegurada, e o acesso ao ensino regular desde a Educação Infantil até o Ensino Superior passou a ser direito garantido. Assim, estes sujeitos ganham visibilidade, voz e corpo no cenário escolar.

Por estar como Coordenadora Pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da Rede Municipal do Natal, no período de 2009 à 2018, pude vivenciar no chão os desafios no tocante à inclusão escolar e à importância das formações continuadas e suas implicações no fazer pedagógico.

Neste momento profissional da minha vida, trabalhando com crianças, famílias e professores, pude ouvir as vozes desse público que ganhava lugar reconhecido nas instituições de Educação Infantil, como também as dificuldades que os professores pedagogos tinham em poder trabalhar junto com essas crianças.

O direito e o acesso à educação foram dados. Mas, com o tempo, passei a me deparar com a não participação das crianças com deficiência nas rodas, nas brincadeiras coletivas, nos momentos do faz de conta, no parque, nas atividades de circuito e movimento. Comecei a observar que estas não vivenciavam os momentos

de interação, ora sentadas ao lado da respectiva estagiária<sup>5</sup>, ora brincando sozinhas, sem estabelecer relações, vínculos, afetos, momentos solitários, cujos corpos eram silenciados e o que mais me afetava é que eram situações que se efetivavam com frequência.

Paralelo a essas inquietações, ao adentrar as formações continuadas no âmbito da Educação Especial, nesse período como coordenadora pedagógica, tive a oportunidade de participar de diversos cursos de formação com foco na Educação Inclusiva, entre eles, considerando a avaliação, o planejamento, as adaptações curriculares, assim como as formações ministradas pelos assessores do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal do Natal (SEE/SME/NATAL). No entanto, frente a esses contextos formativos, a discussão sobre corpo e corporeidade da criança com deficiência nunca fora apresentada em nossas formações.

Ficou pulsante a necessidade de discutir esta temática que emergia na instituição da infância. Precisávamos aprofundar o nosso conhecimento sobre o que era a Inclusão escolar que tanto defendemos e como essas crianças poderiam ser incluídas nas práticas de corpo inteiro com estes professores.

### **1.3 Os andarilhos: memórias acadêmicas**

Movida pela curiosidade que me instigava sobre o corpo e suas relações, a minha Pesquisa de Mestrado<sup>6</sup> (2017-2019) despontou, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFRN), vinculada à Linha de Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Dias. Nesse encontro, conglomeraram-se os desejos pessoais aos acadêmicos, buscando compreender melhor esse corpo e sua relação com a aprendizagem em um processo inclusivo.

A pesquisa nos levou a conhecer mais sobre esses corpos, muitas vezes silenciados, invisíveis, considerados frágeis, fragmentados e não aprendentes, considerando que é cultural enxergar a deficiência antes do sujeito, em prol de seus

---

<sup>5</sup> Na Secretaria Municipal de Educação do Natal, para colaborar com os professores da Educação Infantil, é feito o contrato temporário de 02 anos com alunos de diversas licenciaturas, que possam atuar como estagiários da sala comum e acompanhar as crianças público-alvo da Educação Especial, juntamente com o professor da sala comum.

<sup>6</sup> Dissertação intitulada “O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente”, disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26843>

aspectos físicos e limitações, conforme já anunciava em meu discurso, no início de carreira docente.

A imersão no mestrado me fez acreditar que era possível despertar esse olhar para a corporeidade da criança público-alvo da Educação Especial. Assim, desenvolvemos uma pesquisa de intervenção em um grupo de quinze professores de um CMEI, da rede do Natal, defendendo que todos nós temos um corpo potente, e que devemos dar voz ao corpo de nossas crianças. Para isso, precisávamos nos conhecer primeiro, e o começo seria pelo nosso corpo, para conseguir enxergar o corpo do outro, resgatando as experiências que este carrega ao longo da vida e que ficam registrados em nós, porque somos corpos de experiências (PEIXOTO, 2019).

Com os resultados constados e os desdobramentos da pesquisa, fui instigada a ampliar essa investigação em direção ao doutorado, de uma forma que a pesquisa transcendesse outros olhares, outras escutas, chegasse a outros sujeitos, outros espaços, favorecendo, assim, um olhar mais acrescido sobre o corpo para além de uma perspectiva física e biológica, mas sob uma perspectiva social, política, cultural, de tal modo que pudéssemos contribuir com os processos de aprendizagens de todos os sujeitos aprendentes, tenham eles deficiência ou não.

Frente a essas assertivas, ainda na função de Coordenadora Pedagógica, tive a oportunidade de transcender os olhares da infância para além dos muros do CMEI que atuava. Nossa instituição funcionava em um prédio com infraestrutura adaptada e, apesar de não termos a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), as duas crianças público-alvo da Educação Especial (uma com Síndrome de Down e uma criança com TEA) recebiam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, em uma escola do Ensino Fundamental nas mediações do bairro.

Pude resgatar, nessa trajetória de Coordenadora Pedagógica, os momentos que precisei ir até essa instituição, conhecer a escola, o espaço garantido para a realização deste atendimento, dialogar com a professora do AEE, solicitar algumas orientações a pedido das professoras do CMEI em que atuava, mediar as entregas dos relatórios avaliativos do desenvolvimento pedagógico dessas crianças, como ainda receber a devolutiva desse olhar do professor do AEE. No entanto, tudo isso só foi possível por estar nessa função que me garantia flexibilidade de horário, de poder ir no contraturno conversar com esse professor e estabelecer esse diálogo de mediação com as professoras de nossa instituição.

Assim, foi durante o mestrado, nesse contato cada vez mais imbricado com as questões da corporeidade, que percebemos que os relatórios de acompanhamentos, o Plano Educacional Individual (PEI), mencionavam apenas propostas de cunho cognitivo, sistematização de recursos adaptados, colaboração para a acessibilidade dessas crianças no ensino, e, com isso, outras inquietações começaram a emergir. Por que nos relatórios dessas crianças não se fazia menções a atividades que considerassem o corpo?

Considerando que somos sujeitos de corpos inteiros nos processos de nossas aprendizagens, como levar a criança público-alvo a viver o seu corpo enquanto sensibilidade, escuta e subjetividade também nas atividades desenvolvidas no AEE? Com isso, um novo objeto de estudo despontava nessa caminhada enquanto professora pesquisadora.

Com a aprovação no doutorado e frente ao que fora exposto, regressamos o nosso interesse pela Secretaria Municipal de Educação (SME/NATAL), a fim de que público investigativo para essa pesquisa pudesse ser ampliado ao grupo e professores do AEE.

Como forma de poder me debruçar com mais intimidade sobre o meu objeto de estudo, busquei fazer, concomitante ao processo de doutorado, uma especialização *Lato Sensu* em “Consciência Corporal, Saúde e Qualidade de vida”, promovida pelo DEF desta universidade, iniciada ainda durante o período pandêmico, no mês de maio do ano de 2021, e concluída em outubro do ano de 2022, com uma carga horária de 360 horas, no formato remoto.

A busca por essa pós-graduação esteve atrelada à contribuição para minha pesquisa, como também a uma dimensão pessoal, além de poder enriquecer minha prática enquanto professora de sala de aula, conforme preconiza a tríade desta universidade: o ensino, pesquisa e extensão.

Com base no que foi exposto até aqui, é possível constatar os fundamentos pessoais, profissionais e acadêmicos me trouxeram onde estou, e, assim, peço mais uma vez licença para anunciar que, de agora em diante, a 1ª pessoa do plural passará a conduzir a escrita desta narrativa, estabelecendo uma relação mais dialógica, científica e acadêmica.

Considerando a premissa de que a criança não é discente apenas da professora “A” ou professora “B”, mas que é responsabilidade da instituição educativa, reiteramos que a ela não terá apenas uma professora em sua trajetória escolar, esteja

a mesma completando o seu ciclo na Educação Infantil ou Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Aproveitando ainda o diálogo de que o coordenador pedagógico é o responsável em pensar e gerir os aspectos pedagógicos da instituição, responsável em promover o diálogo entre as famílias, fomentar a formação continuada dos<sup>7</sup> professores na instituição, estabelecer a interlocução com a gestão e o atendimento à criança, podemos declarar que este é um sujeito primordial nos processos de mediação no chão na escola.

Ancoramo-nos ainda no Decreto nº 7611, em que o AEE é concebido como um conjunto de ações e/ou atividades que se diferenciam das realizadas na sala comum, é um dos principais serviços da Educação Especial, considerado, assim, como espaço de inclusão dos sujeitos público-alvo na escola regular (BRASIL, 2008).

Deste modo, sabendo que a criança público-alvo da Educação Especial frequenta a classe comum diariamente em um turno de trabalho e no outro semanalmente é atendida pelo professor do AEE, podemos nos questionar: como o trabalho pedagógico desses professores se articulam? Como as intenções educativas para essas crianças estão sendo pensadas e planejadas? Como se consolidam os processos de formação veiculados pelo coordenador pedagógico juntos aos professores de AEE e da sala comum em uma instituição de Educação Infantil?

Depreendemos que o AEE é um serviço de suporte ao processo de escolarização, no que se refere ao ensino comum, no entanto, temos que ter a clareza da importância da realização de um trabalho articulado para que não haja, nas SRMs, ações isoladas da sala regular, de não prevaleça um trabalho segregacionista (MENDES; MALHEIRO, 2012).

Os autores nos levam a refletir que, se não houver um trabalho sistematizado e articulado entre os envolvidos, que destaque o professor da sala comum e do AEE, as práticas continuarão fragmentadas e a criança continuará sendo responsabilidade apenas do professor “A” ou professor “B”. Não podemos pensar em uma escola inclusiva sem pensar na articulação entre esses dois docentes (da classe comum e

---

<sup>7</sup> Embora reconheçamos a importância de uma pesquisa inclusiva, que traga as diferentes vozes para o estudo, nossa língua portuguesa ainda centraliza os sujeitos no gênero masculino. Nossa intenção, a princípio, era abrir essas vozes com marcadores que indicassem o gênero feminino, como “(as)”, “(das)”, “(nossas)” etc., ao lado de todas as ocorrências no masculino, mas, como a pesquisa faz muitas menções diretas aos partícipes, o texto perdeu fluidez. Desse modo, deixamos essa nota para marcar que essa generalização dos sujeitos no gênero masculino não é por desatenção ou escolha arbitrária, mas por estratégia de escrita, considerando o maior número de professoras nesta formação.

da sala da Educação Especial), como corresponsáveis em traçarem caminhos e práticas colaborativas e inclusivas a todos.

Nessa articulação, já que, em um turno, está o professor do AEE e, no outro, o professor da sala comum, consideramos essencial a figura do coordenador pedagógico para ajudar na estruturação deste diálogo, uma vez que este também é o incumbido de fomentar um espaço de escuta aos professores, viabilizar a formação em serviço, realizar as mediações entre os grupos de professores e contribuir nos planejamentos, oportunizando a troca de experiências, aprendizados e conhecimentos a todos os envolvidos na instituição.

O presente trabalho, portanto, emana dessa escuta do corpo e esse olhar sensível às diferenças, considerando as práticas desenvolvidas desde a sala comum até trabalho suplementar que é desenvolvido no AEE, de modo que a figura do coordenador pedagógico é de fundamental importância nessa articulação.

Ao propormos essa empiria, não buscamos apenas levar a discussão e a importância do corpo em seus processos de aprendizagem, mas também levantar a necessidade de se pensar em um trabalho colaborativo, desde a sala comum até o AEE, onde possamos pensar, construir e desenvolver práticas corporais, que compreendam do planejamento dos professores à intencionalidade dos objetivos a serem alcançados por todos, sejam, estes, crianças com ou sem deficiência.

Defronte deste apanhado, a justificativa em levantar essa empiria está diretamente articulada com: (a) interesse pessoal pela temática; (b) o fazer docente que me constituiu este ser professora/pesquisadora; (c) os decretos e resoluções que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009); (d) a falta de formação continuada com a temática corpo e inclusão, pela Secretaria Municipal de Educação do Natal; e (e) a escassez de estudos com a temática corpo e AEE para os professores pedagogos, conforme apresentaremos em nosso Estado da Arte, na seção seguinte.

Nesse sentido, após termos conhecido *a criança, os passarinhos e os andarilhos* que permeiam esta justificativa, tomamos emprestadas mais uma vez as lindas palavras do poeta Manoel de Barros, que nos declara,

[...] Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras – sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar.

O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim, são meus colaboradores destas memórias inventadas e doadores de suas fontes.

Manoel de Barros

Após essas notas preambulares, deixamos claro a necessidade de dialogar com o corpo nos processos de aprendizagem formais e informais, mas afinal que corpo é esse que tanto legitimamos? Que concepção de corpo é essa que conduzirá o percurso desta pesquisa acadêmica? Deste modo, na seção seguinte, apresentamos os conceitos primordiais que fundamentam o nosso trabalho, bem como o diálogo com outras vozes que constituem o nosso estado da arte e a empiria que alicerça toda a tese por nós defendida.

## 2. NOTAS INTRODUTÓRIAS: O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

*Antes de qualquer coisa,  
A existência humana é corporal  
(Le Breton)*

Teorizar sobre o corpo pode parecer uma tarefa simples, mas não é, uma vez que a história do corpo tem suas primícias lá na história da civilização, história essa que permanece em constante transformação, de acordo com cada época, grupo social e cultura, dando, a este, várias concepções e aproximações, considerando os distintos contextos vividos.

Para nos coadjuvar nesta discussão, iremos recorrer a alguns campos teóricos fundamentadas na antropologia, sociologia, filosofia e outras ciências, mas já prenunciamos que discorreremos acerca de um corpo que contesta os conceitos dicotômicos e dualistas, marcados pela sociedade ocidental durante séculos, resultando na marginalização de um corpo fragmentado, corpo *versus* mente, formado de partes estanques e dissociadas de um sujeito pensante (PEIXOTO, 2019).

Quando pensamos no corpo no campo antropológico, falamos de um corpo ancorado nos comportamentos e padrões sociais do grupo que está inserido. Para essa ciência, não se pode pensar em corpo sem considerar a sua história e cultura, visto que cada cultura opera sobre o corpo, constituindo suas particularidades e seus próprios padrões (OLIVEIRA, 2018).

O autor traça ainda um olhar sobre o corpo pelos caminhos da biologia, reiterando que somos constituídos por estruturas anatômicas e mecanismos fisiológicos, no entanto, evidenciando que o meio afeta este corpo biologicamente. Podemos até pensá-lo sob o ponto de vista da biologia, até porque foi assim que aprendemos na escola, como sujeitos bípedes que, com semelhanças e diferenças físicas e biológicas, ao consideramos apenas estes aspectos, negamos que somos resultantes de uma cultura e que cada cultura vai se manifestar por meio de diferentes corpos.

Neste contexto, não podemos pensar os sujeitos fora de sua cultura, uma vez que nossos corpos fazem parte desse processo. Podemos inferir que somos corpos biológicos, mas também uma síntese da cultura, porque trazemos elementos específicos da sociedade da qual fazemos partes, incorporando comportamentos,

valores, regras e costumes, que se fundam no nosso existir. Logo, para a antropologia, não se existe um corpo sem cultura (DAOLIO, 1995).

Em uma perspectiva freudiana, sob o campo da psicanálise que também não nega esse corpo biológico e cultural, e que agrega a este conhecimento a importância da *psique*, fundada no inconsciente, na pulsão, nos desejos reprimidos, corpo erógeno, traçado por meio de uma linguagem, constituindo-se pela história de vida do sujeito, fica claro, nessa ótica, que corpo e *psique* estão intimamente interligados. Embora a teoria freudiana não apresente um conceito de corpo explícito, fica visível no pensamento psicanalítico que o corpo, além de ter uma dimensão biologizante e materialidade orgânica, ele também agrega o simbólico e o imaginário (WINOGRAD; MENDES, 2009).

Sob essa premissa, existe um *eu* que se manifesta por meio de pulsões, desejos e estímulos, e que se materializa numa base corporal, revelando o íntimo do ser e da relação que existe com seus atos, sejam estes conscientes ou não. Para Winograd e Mendes (2009), numa visão psicanalítica, o corpo é aquele que estabelece as trocas, as negociações, um corpo afetado pela linguagem. Os autores apontam essa dualidade “corpo *versus* mente” afirmando que existe uma ordem além do simbólico para a sua existência, na qual o corpo é primeiro matéria, depois o orgânico e por fim o biológico.

Sob o ponto de vista da sociologia e ainda da antropologia, o corpo é visto como um eixo da relação com o mundo, considerando-se o tempo, o espaço e a cultura dos sujeitos. Nesse sentido, partimos da assertiva de que nos constituímos de vários corpos no mundo de hoje (LE BRETON, 2007).

O autor até destaca o corpo como materialidade, não negando de forma alguma a relação entre os aspectos físicos e orgânicos, mas acrescenta ao seu pensamento um elemento a que denomina de corpo social, que se materializa no simbólico, nas relações midiáticas e de gênero.

Deste modo, pensar o corpo na imersão de todos esses fatores também não é uma tarefa simples, já que o corpo se mostra sob a faceta emocional, social, cultural, constituído por objetos de representações e imaginações, propagando várias significações que se materializam por meio da existência coletiva e individual, levando-nos a pensar sobre essa pluralidade de corpos e sua heterogeneidade com o mundo.

Ainda em diálogo com a Filosofia, ciência que vai nos assistir com essa travessia epistemológica, consideramos o corpo como tudo aquilo que constitui o indivíduo. Não negamos o sujeito como ser biológico, emocional, físico e orgânico, mas ampliamos o olhar para este corpo atravessado por uma cultura imersa em seus tempos, espaços, histórias e experiências, isso nos leva a considerar o corpo sob diversas dimensões (NÓBREGA, 2005).

Mas e o corpo com deficiência? Como ele é visto e considerado neste contexto? Ao fazermos uma denotação no sentido físico e/ou fisiológico, ancoramo-nos na definição de deficiência apresentada pela Lei de nº.13.146, de 06 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (LBI), que veio corroborar a legislação brasileira que define pessoa com deficiência aquela que possui “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p.09).

Sob essa perspectiva, percebemos um conceito bem pontual, no entanto, podemos ampliá-lo para uma dimensão social, em que o corpo com deficiência passa ser visto sob a diversidade humana e a insensibilidades às diferenças, causando discriminações e exclusão (CONCEIÇÃO *et al.*, 2018). Nesta ótica social,

o corpo deficiente não se limita a um fenômeno fisiológico, embora não o desconsidere; também o corpo deficiente pertence a um sujeito de direito, socializado ou em processo de socialização e a deficiência torna-se construção discursiva. A incapacidade passa a ser o resultado de uma interação entre biologia, estrutura social e institucional. Aqui, desafio posto a uma sociedade democrática é entender a deficiência na sua relação complexa entre fatores biológicos e sociais, a partir da percepção do corpo como fenômeno biológico e produção social e cultural. (CONCEIÇÃO *et al.*, 2018, p.7).

Frente ao que está posto, a sociedade precisa compreender a deficiência dentro dessa complexidade que envolve os fatores biológicos e sociais, ampliando a percepção do corpo para além de um fenômeno biológico, mas também em uma dimensão social e cultural.

Ao tratarmos do corpo em suas diversas dimensões, não negamos de forma alguma sua materialidade biológica, ela existe, isso é fato. No entanto, defendemos a ideia de que “o que é biológico no ser humano encontra-se simultaneamente infiltrado na cultura. Todo ato humano é biocultural” (MENDES; NÓBREGA, 2009, p.05).

Neste sentido, a materialidade não é a centralidade de nosso trabalho, mas as experiências que perpassam em torno desse corpo, tenha o sujeito deficiência ou não. Sustentamos esse diálogo considerando ainda o seu sentido e significado, assentando nossas experiências no olhar, no tocar, na escuta ao outro, na história desse sujeito, na sensibilidade, na afetividade, buscando a ruptura de que não temos apenas corpos e sim somos corpos, e que estes ganham vozes (PEIXOTO, 2019).

Abrimos espaço para todos os tipos de corpos, com destaque aos sujeitos com deficiência que, por muito tempo, tiveram seus corpos aprisionados e silenciados frente aos estigmas que sofreram em não corresponder aos “padrões” determinados pela nossa sociedade, entre normalidades e anormalidades.

Estaremos, assim, ao longo desta tese, dialogando sobre esta concepção que vai para além de sua definição física e biológica, agregando outras dimensões, conforme bem apresenta Goellner (2007, p.29):

[...] um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, osso, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2007, p.29).

Mediante o conceito que mais se aproxima de que corpo é esse que versaremos ao longo desta narrativa, temos como base o princípio de que o corpo é a condição fundamental para nossa existência, conforme anuncia Silva (2011), aludindo que somos seres corporais e é por meio dele que conseguimos perceber, sentir e interagir com o meio natural, social e cultural, no qual estamos imersos.

Partimos do princípio de que dissertar sobre corpo é poder falar da nossa identidade, enquanto sensibilidade, escuta, olhar, expressão e marcas de nossas histórias, é poder falar de libertação. É ainda dialogar que somos sujeitos diferentes e que precisamos dessas diferenças, independentes de nossa condição biológica e física, mas na aceção de que, por meio das diferenças, aprendemos e nos complementamos.

É poder narrar que corpo é movimento, não apenas no sentido de mover-se, mas na compreensão de que ele não é inerte, de que somos corpos que criamos e nos recriamos o tempo inteiro considerando nossos atos, manifestações e

experiências, e sabendo ainda que cada ação nossa nunca será a mesma, uma vez que cada ação vivida se concretiza em um novo tempo, novo espaço, novo olhar, novo sentido, logo, com outro significado (PEIXOTO, 2019).

Após essas asserções apresentadas, revela-se esta pesquisa de doutorado, intitulada “O AEE e o trabalho colaborativo na Educação Infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças”, que busca, por meio de uma pesquisa colaborativa, levar ao grupo de professores de Educação Infantil e do AEE, a importância de trabalharmos com práticas que considerem o corpo em seus processos de aprendizagens formais e informais.

Com esta pesquisa, não projetamos apenas levar a discussão e a importância desse corpo em seus processos de aprendizagem, mas articular a dimensão deste corpo por meio de práticas pedagógicas que possam ser desenvolvidas pelos professores da sala comum e do AEE, pautados em um trabalho colaborativo e articulado, considerando desde o planejamento das ações desses sujeitos, até a intencionalidade dos objetivos a serem alcançados com todas as crianças, e que estes corpos sejam vistos, considerados e respeitados, ganhando vozes em todos os espaços na escola. Assim, acreditamos que estaremos em busca de uma Educação Inclusiva.

Para somar a feitura desta tese, estaremos nos ancorando na epistemologia teórica de Merleau-Ponty<sup>8</sup>, considerando que o professor precisa sensibilizar sua prática pedagógica por caminhos que considere o corpo em movimento e não o movimento do corpo à luz da fenomenologia da percepção, que será melhor explicado à frente.

Posto isto, faz-se necessário a sistematização de estudos e reflexões acerca dessa temática na formação de professores, com destaque, neste trabalho, para professores pedagogos que atuam na Educação Infantil, que não tiveram em sua formação inicial estudos sobre corpo e temáticas afins, e que estas experiências possam ser materializadas no contexto da escola com práticas pedagógicas significativas, para que as crianças público-alvo da Educação Especial não sejam

---

<sup>8</sup> Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo e fenomenólogo francês, teve como fundamento teórico o estudo da percepção e trouxe para seus escritos o reconhecimento de que o corpo não é objeto potencial de estudo para a ciência, mas uma condição permanente de experiência, logo, o corpo é condição e base para a nossa existência.

apenas mais um corpo nos corredores das escolas, mas sujeitos de corpos presentes, livres de julgamentos e potentes em suas aprendizagens.

Considerando ainda a epistemológica teoria de Merleau-Ponty (1999), o corpo funda-se como um dos principais temas de seu pensamento, assumindo um sentido ontológico, de modo que corpo é tudo aquilo que é vivido, experimentado, sentido e afetado; e poder considerar esse corpo na educação é propiciar uma relação simbiótica do seu eu com várias áreas do conhecimento, seja a arte, a música, a dança, a cultura, a psicanálise, a filosofia, a sexualidade, a literatura (NÓBREGA, 2010).

Legitimamos uma caminhada em que o corpo não pode ser considerado como um objeto isolado, dissociado do seu cognitivo, pois tudo que vivemos está atrelado a um mundo, a um determinado contexto. Para Nóbrega (2010, p. 31), “a cognição emerge da corporeidade, da dinâmica dos processos corporais”. Essa corporeidade será mais bem explicada à frente.

Defendemos o entendimento de que é pelo corpo que se conhece o mundo e o mundo é incorporado ao corpo através de suas experiências e relações estabelecidas por ele (MENDES; *et al.*, 2014).

Assim, corpo é vida, corpo é conhecimento e é sob essa perspectiva que traçaremos narrativas acerca de um corpo inconcluso, que se constitui nas interações entre o biológico e o cultural, marcados pelas experiências de vida, de afetos, valores e de histórias, experiências essas que nos torna como um sujeito no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Estamos traçando, nessa escrita, uma compreensão do homem como sujeito integral, como um ser que estabelece relações com o seu meio por meio de uma abordagem fenomenológica. Assim, o que seria então a fenomenologia?

A fenomenologia se caracteriza como um movimento filosófico principiado por Husserl<sup>9</sup>, a partir do século XX. A expressão “*logia*” sobrevém da palavra grega *logos*, significando capacidade de refletir. A fenomenologia é apresentada como “descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição” (ABBAGNANO, 2000, p. 437). Podemos inferir que o próprio vocábulo está associado

---

<sup>9</sup> Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938), filósofo e matemático alemão, fundador da escola da fenomenologia. Fez crítica ao positivismo e ao psicologismo, apresentando uma ciência sistemática baseada na redução fenomenológica.

ao conceito de fenômeno, assim, podemos considerar que a fenomenologia é a ciência que faz a reflexão sobre um fenômeno ou aquilo que se manifesta (BELLO, 2006).

A fenomenologia emerge para trabalhar a manifestação, a expressão dos fenômenos daquilo que observamos e como chega até nós, ou seja, o estudo das essências, essência da percepção, essência da consciência, buscando compreender o homem a partir de sua facticidade (MERLEAU-PONTY, 1999). Para o autor, essa ciência se deleita no que está posto, na descrição, na compreensão das experiências vividas pelos sujeitos no mundo.

Quando tratamos de nossas experiências, manifestam outras experiências para dialogar com estas, logo elas se ampliam e se substancializam em nosso corpo. Não olhamos apenas o que se vê, mas também o que nosso desejo impulsiona, seja consciente ou não, os sentidos que elas representam e tudo isso está no corpo.

Podemos denominar esta experiência como uma relação ontológica, por isso o autor defende que não temos um corpo, e sim somos o próprio corpo (MERLEAU-PONTY, 1999). O autor se aproxima das ideias de Husserl, fundamentado na fenomenologia da experiência do perceber, sinalizando que além de sermos um corpo físico, materializado, orgânico, ele é também enérgico, e essa energia não se mostra, não se revela fisicamente, mas em uma relação de sentimento, de intuição, de pertencimento. E sob essa afirmação, ele nos declara que

O corpo é o nosso meio geral de estar no mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significado; ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p.203).

Podemos afirmar que a teoria fenomenológica do autor nos faz conceber que temos um corpo que podemos chamá-lo de *'meu'*. Um corpo que não podemos separar dele, um corpo que é matéria, é percepção, é motricidade, é dinâmico, é orgânico, mas é também um corpo que é vivo e que pulsa, constituindo-se nas relações pessoais e coletivas, porque somos um corpo sentiente (NÓBREGA, 2010).

Concordamos com o enunciado de que corpo não pode ser considerado um objeto isolado, pois está atrelado a um mundo e este é incorporado ao corpo através de suas experiências e relações estabelecidas (MENDES *et al.*, 2014). E dialogar com

a fenomenologia defendida por Merleau-Ponty é alicerçar nossas concepções acerca de um corpo que é tudo aquilo que somos, que temos, experimentamos e sentimos, em uma relação imbricada de sentidos e significados. “Tudo o que sei do mundo, mesmo por meio da ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não significariam nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.02).

E foi pensando sobre o lugar do corpo na escola que emergiram nossas inquietações de pesquisa. Sem descaracterizar a responsabilidade da escola e considerando a realidade da educação pública da rede municipal do Natal, o trabalho com o corpo tem ficado sob a responsabilidade dos professores de Educação Física, componente curricular obrigatório da Educação Básica, mas que apenas se aplica ao currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E com as crianças pequenas? Como o trabalho com a corporeidade se efetiva na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que não tem o componente Educação Física em seu currículo? Como os professores pedagogos podem contribuir para essa escuta sensível ao corpo?

Considerando que não houve em minha formação inicial nenhum conhecimento sobre as questões da corporeidade e que nas unidades de ensino da Educação Infantil da rede municipal do Natal não tem o professor de Educação Física que possa estar solidificando essas práticas, a responsabilidade dessas práticas fica para o professor pedagogo, que muitas vezes não têm o conhecimento.

Assim, se o professor pedagogo não tiver essa sensibilidade, o corpo vai ficando de fora da ação pedagógica, ignorando toda a sua complexidade nos processos de aprendizagens das crianças, cujo corpo está imbricado nesta relação.

Sob estas premissas, fomos buscar o que nos diz a literatura a respeito dessa temática. Deste modo, apresentamos abaixo os diálogos encontrados sobre essa interface com nosso objeto de estudo, considerando o corpo da criança em seus processos de aprendizagens no AEE e na sala comum, sob uma perspectiva colaborativa e inclusiva.

## **2.1 O estado da arte: a interação entre as palavras, e o diálogo com outras vozes**

Ao adentrarmos o campo empírico da pesquisa propriamente dita, levantamos primeiramente o estado do conhecimento, qualificado também como ‘*estado da arte*’,

cujo escopo está fundamentado na diagramação das produções científicas sobre a temática investigada, apresentando o que já fora dito, apontando a relevância social e científica destes trabalhos, mapeando os resultados já depreendidos, como também as possíveis lacunas existentes nessas pesquisas, uma vez que são pesquisas traçadas em diferentes épocas, contextos e lugares (FERREIRA, 2002).

Encontramos, na fala de Messina (1999, p.145), um olhar ainda mais ampliado sobre o significado do estado da arte, como podemos ver a seguir:

Un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo, en este caso de la formación docente.

Podemos perceber que o estado da arte é substancial para qualquer tipo de investigação, porque, além de encontrarmos limites, lacunas, também estabelecemos um diálogo entre diversos autores, levantamos possibilidades e avançamos na produção do conhecimento.

No intento de conhecermos os caminhos já trilhados por outros autores e, diante desse encontro de vozes, constituímos o nosso estado da arte empreendendo buscas nos principais ambientes de pesquisa, considerando algumas bases e plataformas nacionais, entre elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT/BDTD), banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoas de nível Superior (CAPES), a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO). Analisamos ainda as teses e dissertações dos repositórios de Instituições de Educação Superior (IES), reconhecidas nacionalmente como instituições que fomentam a discussão em torno da Educação Especial, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Desejosos na ampliação deste repertório, empreendemos buscas ainda na Plataforma de Registro Nacional de Teses de Dissertações de Portugal (RENATES) e ainda nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), sob o propósito de conhecer pesquisas em outros cenários educacionais.

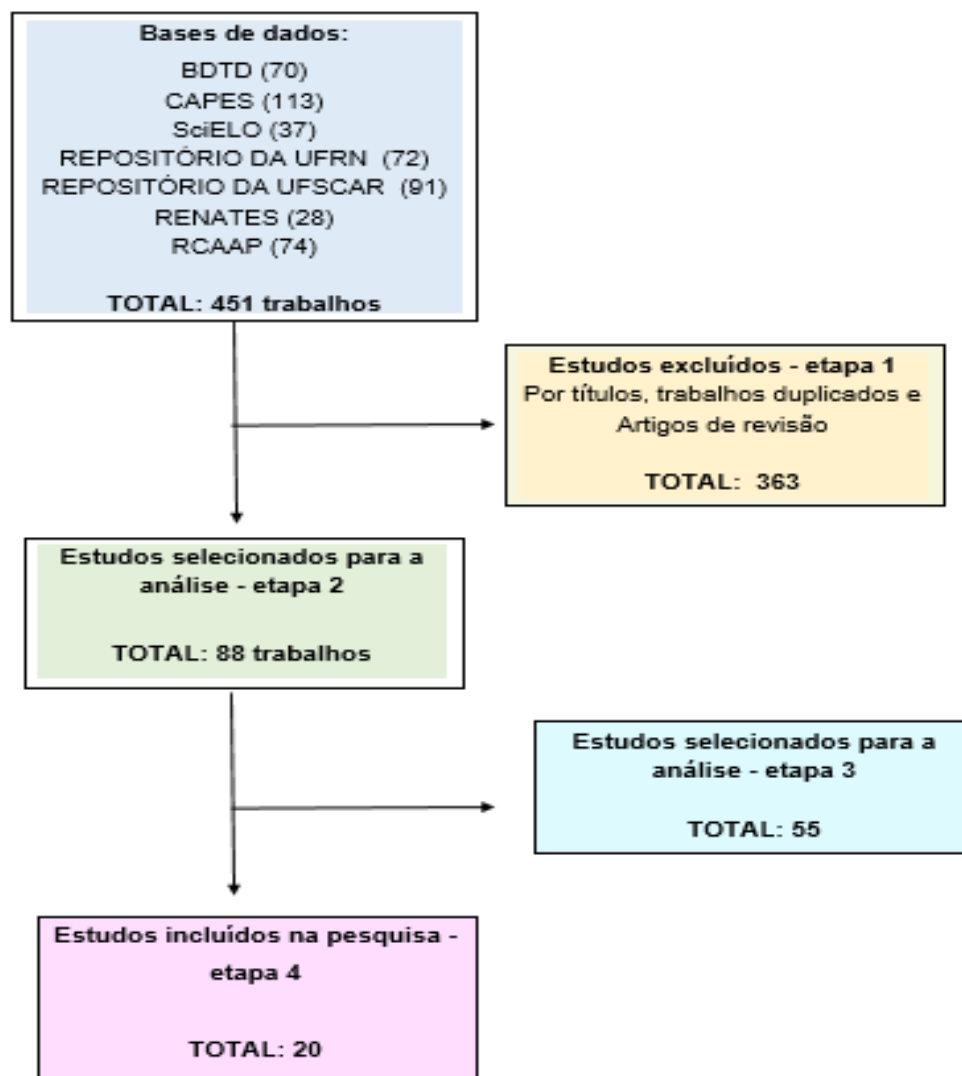
Nesse encontro de vozes ao já dito e grafado, organizamos essa busca partindo da combinação de palavras-chaves que deram origem aos nossos descritores: corpo *and* Educação Especial; corpo *and* práticas pedagógicas; formação de professores *and* Educação Especial; formação de professores *and* Educação Inclusiva;

Atendimento Educacional Especializado *and* práticas pedagógicas; Atendimento Educacional Especializado *and* corpo.

Sabendo que todo registro é constituído sob um determinado contexto considerando o seu tempo e lugar, optamos pelo recorte temporal, cujas pesquisas compreendem o período de 2008 a 2020, uma vez que a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), propulsou a formação continuada em Educação Especial, como também a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais com a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares.

Na figura abaixo, apresentamos o mapeamento realizado para a constituição desse estudo da arte:

Figura 01 – Fluxograma para a constituição do Estado da Arte:



Garantindo a legitimidade da constituição deste estado da arte, buscamos utilizar esse fluxograma para que o leitor observasse a dimensão deste trabalho por inteiro, partindo da assertiva de que se trata de um processo delicado e minucioso e que precisa ser consolidado em etapas e, assim, ficar compreensível a escolha desses vinte trabalhos finais que nos ancoramos para discutir o nosso estado da arte.

Na afluência entre os descritores, certificamos que muitas são as produções em torno do AEE, corpo, formação de professores e Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Infantil, considerando diversas dimensões, tempos e espaços.

Sabendo que a educação é um direito inalienável que deve ser ofertado a toda e qualquer pessoa, que a escola deve ser um espaço coletivo, democrático e participativo, como um universo privilegiado para a construção e consolidação desse direito, estruturado sob uma diversidade cultural, ambiental, política, religiosa, deve-se se garantir o acesso ao ensino, à permanência e à qualidade da educação. Deste modo, a educação passa a ser um dos pilares fundamentais da Educação Básica, permeando o acesso a um currículo sistematizado, um Projeto Político-Pedagógico consolidado, investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a prática escolar deve estar alicerçada em uma educação democrática e equânime, assegurando o seu caráter transversal e dialógico entre todos os atores sociais envolvidos (DIAS, 2007).

No intento de assegurar uma educação de qualidade, o nosso sistema educacional se divide em Educação Básica e Ensino Superior. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394/96, a Educação Básica foi traçada em etapas e modalidades de ensino, a considerar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (obrigatório de nove anos contemplando anos iniciais e anos finais) e, para encerrar, o Ensino Médio (BRASIL, 2010).

Nosso foco é a Educação Infantil, considerada como a primeira etapa da vida escolar da criança, que tem como objetivo o desenvolvimento integral de seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A oferta dessa etapa de ensino deve acontecer em creches e pré-escolas, espaços não domésticos que constituem instituições educacionais públicas ou privadas, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Sendo dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem

requisito de seleção, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2010).

Ao tratarmos da Educação Especial, não nos referimos a uma etapa da Educação Básica, mas a compreendemos como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Básica, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Profissional e Tecnológica), sendo parte da intencionalidade educativa do sujeito. A esse respeito, Magalhães (2011a) nos atenta que a Educação Especial é também

Espaço de construção de conhecimentos sobre a experiência educativa, escolar e não escolar, das pessoas com deficiência. Isto requer uma compreensão da educação especial - como área de conhecimento ou campo de atuação - em sua natureza multi, inter e transdisciplinar com a construção permanente de diálogo com vários campos de conhecimento (MAGALHÃES, 2011a, p.93).

Considerando este fragmento, a Educação Especial não pode ser discutida de forma isolada, mas dialogar com todos os níveis e modalidades de ensino, corroborando as necessidades educacionais especiais e/ou específicas que qualquer estudante/aluno possa apresentar em seus processos de aprendizagens. Sob o contexto da Educação Especial, os alunos considerados público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, os quais detalharemos mais à frente (BRASIL, 1996).

No tocante à Educação Inclusiva, são expressivas as produções acadêmicas em torno dessa temática, no entanto, temos que deixar claro que a Educação Especial e a Educação Inclusiva se complementam, mas não apresentam as mesmas acepções. Esta última, por sua vez, permeia um processo amplo, desafiador e ainda bem complexo.

Pensar a Educação Inclusiva é aspirar uma abordagem democrática e humanística, concebendo o sujeito em suas singularidades e potencialidades. Nesse sentido, podemos destacar que “a Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Tendo em vista essa perspectiva, a Educação Inclusiva carrega a transformação de valores arraigados em uma educação tradicional, o que implica

pensar e desenvolver novas políticas e reestruturação dessa educação, já que estamos nos referindo a um movimento de ação política, cultural, social e pedagógica, na defesa do direito de que todos – independentemente de terem ou não deficiência, gênero, raça/etnia – possam e devam estar juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Eis o desafio, pois trata-se de um paradigma educacional sustentado nos fundamentos de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A Educação Inclusiva é ainda almejar a transformação para uma sociedade inclusiva, já que estamos falando de reestruturação social, cultural, de práticas e políticas vivenciadas nas instituições escolares, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos.

Para Martins *et al.* (2008, p. 19), estamos nos referindo a um “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”.

Em termos gerais, os princípios ora apresentados nos evidenciam que Educação Inclusiva é mais do que uma proposta pedagógica, traduz a política nacional de uma nação que acredita na educação, implica para além de uma organização de infraestrutura, recursos físicos e humanos, materializando-se como um processo de desenvolvimento da escola como um inteiro (RAPOSO, 2012).

Notadamente, se a Educação Inclusiva tem por proposta a educação de todos os alunos juntos, tornando-os aptos para o convívio em sociedade a partir da escola, conforme afirma Mantoan (2003, p. 33) ao dizer que “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”, emerge a necessidade da articulação da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, como uma prática em construção permanente.

Deste modo, a Educação Inclusiva projeta atender e educar a todos, promover a igualdade de condições, acesso e permanência da escola regular, de modo que é imperioso o investimento na formação destes professores que estarão à frente mediando esses processos. Assim, a formação continuada em Educação Especial depreende a reciprocidade entre teoria e prática, considerando também aspectos pessoais, sociais, metodológicos e organizacionais (SILVA; MARTINS, 2012).

A falta de formação inicial sobre a condução da ação pedagógica para com o público-alvo da Educação Especial revela a necessidade de se investir no processo formativo dos profissionais da educação. Desponta-se a necessidade de um processo de formação permanente que responda às demandas dos professores, e que estes possam atender aos problemas e à diversidade do chão escolar. Em outras palavras, podemos dizer que

[...] a formação inicial e continuada do professor como uma das tarefas mais significativas para dar consistência ao discurso da qualidade do ensino, é preciso nunca esquecer que a resolução de problemas educacionais depende em muito da elaboração de novos conhecimentos conseguidos por meio de investimento em pesquisa, cuja preocupação deve ser a de subsidiar a construção de novas perspectivas de trabalho em educação (PIETRO, 2003, p.126).

É substancial o encadeamento entre a universidade e a escola, não transpondo a universidade como espaço detentor de conhecimento, de forma alguma, mas como forma de materializar a realidade escolar nos corredores acadêmicos, considerando que a escola é um espaço privilegiado e de excelência para a formação de seus sujeitos. Já afirmava Freire (1996, p. 25) “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Nessa perspectiva, Jesus (2008, p.77) ainda declara que

Para que a diversidade humana possa se fazer presente na escola, ganham especial relevância os docentes, porque são eles que, no meio de suas contradições, dúvidas, avanços, medos, disponibilidades, ansiedades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão contribuir, ou não, no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças e jovens.

A autora evidencia em seu diálogo que, ao defendemos uma Educação Inclusiva, é o professor quem faz o ato educativo se materializar, precisamos estar juntos nessa caminhada, não pensar para o outro e sim pensar com o outro. E essa pesquisa acredita na formação continuada, no investimento pessoal e coletivo, nas trocas de experiências, na sistematização dos planejamentos, na defrontação do conhecimento, na relação prática reflexivo-crítica para a inovação e (re) construção de saberes com o outro, para que consigamos mudanças significativas na educação.

Se defendemos a construção e/ou reorganização de práticas pedagógicas que atendam à heterogeneidade discente, no chão da escola, não podemos fechar os olhos para o AEE, que tem, como uma de suas diversas competências, eliminar

práticas pedagógicas excludentes e favorecer o trabalho colaborativo e cooperativo com os professores da sala comum, na busca de resolução de conflitos, assim como de meios, instrumentos e parecerias que contribuam para o processo de aprendizagens dos sujeitos.

Vale ainda destacar que entre esses profissionais, o diálogo, o respeito e a parceria devem fundamentar suas relações, de modo que um professor não pode se sobrepor ao outro, considerando que o professor da Educação Especial e do ensino comum, juntos, são os mediadores da tão almejada Educação Inclusiva (BEDAQUE; SILVA, 2012).

Realçando mais uma vez que a “educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.21), defendemos a formação docente sob uma perspectiva inclusiva, por meio de um trabalho colaborativo, a se principiar pelos professores da infância, primeira etapa da vida escolar do sujeito.

Traçamos um pouco sobre as concepções iniciais que alicerçam esta nossa empiria, para que possamos compreender melhor os achados percorridos por outros pesquisadores no levantamento de nosso estado do conhecimento, que foi dividido em cinco blocos.

Ao realizarmos as nossas primeiras buscas em torno da ‘Educação Especial’, ‘Educação Inclusiva’ e ‘Formação de Professores’, percebemos o quão são vastas as publicações sobre essas temáticas, considerando o contexto escolar, em diversas áreas do conhecimento. Encontramos pesquisas voltadas para o Ensino da Matemática, das Ciências, das Linguagens, História e Geografia, entre outras áreas.

Nessa primeira triagem, encontramos quatrocentos e cinquenta e um trabalhos nas plataformas apresentadas. Descartamos as pesquisas que em seu título já se referia a essas áreas de conhecimento, trabalhos realizados na modalidade do Ensino Superior e Ensino Fundamental anos finais, pesquisas duplicadas que constavam em mais de uma das bases com os mesmos títulos e ainda as pesquisas que tratavam de relatos de experiências e de revisão bibliográfica, uma vez que estes aspectos não contemplavam o nosso objeto de estudo, finalizando, assim, a nossa primeira etapa com trezentos e sessenta e três trabalhos a serem analisados.

Consideramos como critérios de inclusão trabalhos que se dirigiam à formação de professores na Educação Especial, professores do AEE com crianças nas etapas

da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, como também formação de professores na ótica da inclusão com ênfase na área de conhecimento da Educação Física, devido ao nosso descritor ‘corpo’. Assim, chegamos à nossa segunda etapa do estado da arte e, com a leitura dos resumos, selecionamos oitenta e oito trabalhos.

Com estas inferências, fomos contemplados com diversas pesquisas no campo da formação de professores que atuam no AEE, entretanto, com discussões focadas em narrativas autobiográficas a respeito de suas práticas docentes, trabalhos de acessibilidade e tecnologias assistivas com a mediação do AEE, a sistematização e reorganização do currículo das crianças público-alvo da Educação Especial, encontramos ainda trabalhos focados no processo de audiodescrição de práticas inclusivas, levando-nos a pensar sobre cinquenta e cinco trabalhos de acordo com nossos critérios estabelecidos.

Atendendo aos critérios de inclusão de modo mais minucioso, selecionamos os trabalhos que estavam alicerçados na formação de professores do AEE e da sala comum da Educação Infantil, em uma perspectiva do trabalho colaborativo, como ainda, as pesquisas que tratassem da discussão do corpo nos processos de ensino-aprendizagem, derivando a escolha de vinte trabalhos, a saber: quatro artigos, nove dissertações e sete teses.

Nessa relação dialógica e dialética entre os conhecimentos já elaborados, constatamos diferentes escutas e olhares aos enunciados apresentados, que ora se acrescentam, ora se distanciam, revelando que “[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico. [...] os sentidos irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente” (BAKHTIN, 2011, p. 410). Assim, é na busca dessa relação com a alteridade defendida pelo filósofo que apresentamos o nosso estado da arte, estruturado por meio de cinco blocos, conforme apresentamos a seguir.

### **2.1.1 Formação de Professores, Corpo e Práticas pedagógicas**

Quadro 01 - Estado da arte - Primeiro bloco

No.	ANO	MATERIAL ENCONTRADO	AUTORES	BASE DE DADOS
01	2015	TESE: CORPO E PERCEPÇÕES NO ESPECTRO AUTISTA.	FREITAS, Ana Beatriz.	BDTD

<b>02</b>	2018	<b>DISSERTAÇÃO:</b> O CORPO DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.	OLIVEIRA, Emerline de.	BDTD
<b>03</b>	2018	<b>TESE:</b> O CORPO LÚDICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA.	KELLERMANN, Mariana Marques.	BDTD
<b>04</b>	2011	<b>ARTIGO:</b> FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INSERIDOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS.	CRUZ, Gilmar de; SCHNECKENBERG, Marisa; TASSA, Khaled Omar Mohamad and CHAVES, Letícia.	SCIELO
<b>05</b>	2020	<b>ARTIGO</b> PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: SENTIDOS DE EXPERIÊNCIAS.	EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana.	SCIELO

Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

No que se refere aos descritores ‘corpo e formação de professores’ e ‘corpo e práticas pedagógicas’, trouxemos para nosso diálogo a tese intitulada *Corpo e percepções no Espectro Autista*, na qual Freitas (2015) nos destaca que a corporeidade da criança público-alvo da Educação Especial ainda tem pouco espaço na educação, uma vez que há muitas concepções acerca desses sujeitos voltadas para o viés organicista.

A tese, de cunho bibliográfico, busca trazer a discussão de que pessoas com algum comprometimento sensorial, em destaque o sujeito com TEA, percebem o mundo de forma qualitativamente diferenciada e que essa dimensão sensorial muitas vezes é esquecida no chão da escola, mesmo com estudos e formações pedagógicas concernentes à Educação Especial.

O autor discute, por meio de um estudo bibliográfico, a dimensão do corpo próprio como essencial na compreensão dos modos de se perceber, de perceber o outro e suas possibilidades/limitações de relação com o mundo por meio do fenômeno do perceber, acrescentando que esse corpo, como é comunicante, repercute qualitativamente para os processos das interações.

Oliveira (2018), em sua dissertação, discute sobre a percepção de professores da infância acerca dos sujeitos com paralisia cerebral, considerando a centralidade do corpo e as estratégias utilizadas pelos mesmos, que favoreçam a aprendizagem.

A investigação consiste em um estudo qualitativo de natureza exploratória, composto por entrevistas semiestruturadas, trazendo a discussão sobre o estigma do corpo da pessoa com deficiência, na qual os professores compreendem esse corpo de modo ainda bastante frágil e vulnerável, gerando insegurança de trabalhar com essas crianças.

Os resultados evidenciaram que os professores pedagogos ainda compreendem o corpo diferente como um corpo anormal ou doente (OLIVEIRA, 2018). A empiria mostrou avanços em direção à inclusão, no momento em que os professores passam a compreender as necessidades de seus alunos e estes buscam estratégias para aperfeiçoar a prática docente.

Concordamos com Oliveira (2018) sobre o fato de que incluir demanda ação, tempo, energia e esforço para romper com paradigmas religiosos e culturais, a fim de aceitar a diferença e chegar à mais relevante das questões, mas é preciso, sim, sairmos da zona de conforto.

Kellermann (2012), apesar de não ser na perspectiva inclusiva, investiga o processo de desenvolvimento da consciência corporal na criança, partindo da assertiva de que a experiência lúdico-corporal é primordial nos processos de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa fundada no conceito da complexidade (MORIN, 2002). A pesquisa de enfoque etnográfico, numa abordagem da pesquisa-ação, busca dialogar com o corpo na ludicidade defendida por Luckesi (2000), que é a base da educação de corpo integrado.

A empiria envolveu nove crianças sem deficiência, cujo resultado compreende que o processo da ludicidade, considerando o jogo e dança, é um trabalho de consciência corporal, uma vez que se trata de uma atividade bem significativa à preparação do corpo lúdico, tanto na infância, quanto na adolescência ou idade adulta.

Nessa mesma perspectiva, trouxemos, para dialogar, o trabalho de Cruz, Schneckenberg, Tassa e Chaves (2011). Os autores discutem o corpo no processo de inclusão nas aulas de Educação Física, por meio da implementação de um programa de formação continuada, pela Coordenação de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação da região, com estes professores, de modo que houvesse o efetivo envolvimento do grupo como protagonistas das reflexões frente às demandas cotidianas e aos processos inclusivos.

A empiria buscou mostrar como um grupo de vinte e cinco professores lidam com a proposta de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, no

contexto da Educação Física, e avaliar a implementação de um programa de formação continuada para esse grupo.

Os resultados depreenderam a respeito da formação que, quando se há um acompanhamento sistemático de formações contínuas, os professores sentem-se acolhidos em suas angústias e incentivados a elaborar alternativas de intervenção favoráveis à inclusão escolar, uma vez que estes assumem a condição de protagonistas em programas de formação continuada.

Para finalizar este primeiro bloco, realçamos a pesquisa de pós-doutoramento de Ehrenberg e Ayoub (2020), que nos apresenta uma vistosa interface entre educação, arte e corporeidade. É-nos apresentado uma formação continuada com professores pedagogos na infância, dando o lugar do corpo e da expressividade na educação.

Por meio de uma pesquisa focal, a investigação sobreleva a importância do processo de experimentação, sensibilização e da percepção de seus corpos, para que o professor possa compreender e ouvir o corpo de suas crianças, concebendo-as como produtoras de cultura, com ênfase na cultura corporal.

Ainda sobre a formação, as pesquisadoras ressaltam o quão foi significativa “a possibilidade de vivenciar para que elas pudessem se sentir como pessoas inteiras, potentes, brincantes, e imersas num processo de consciência de si e do seu próprio corpo e gestualidade” (EHRENBURG; AYOUB, 2020, p. 9).

Esse trabalho nos evidencia que é possível, há esperança e que estamos no caminho certo. Acreditamos na formação continuada que promova ações que favoreçam o conhecer a si, primeiramente, e o colocar-se no lugar outro, percebendo-se como sujeitos singulares e ativos de seu próprio tempo, espaço, olhar, escuta de suas próprias aprendizagens.

### **2.1.2 Formação de Professores, Educação Especial e Educação Inclusiva**

Quadro 02 – Estado da arte – Segundo bloco

No.	ANO	MATERIAL ENCONTRADO	AUTORES	BASE DE DADOS
06	2018	<b>ARTIGO:</b> FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: TENSÕES E POSSIBILIDADES.	CARVALHO, Damila Soares de; ALMEIDA, Mariângela Lima	SCIELO

			de; SILVA, Nazareth Vidal da.	
<b>07</b>	2016	<b>TESE:</b>  A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.	DANTAS, Priscila Ferreira Ramos.	REPOSITÓRIO DA UFRN

Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

Carvalho, Almeida e Silva (2018) evidenciam no artigo que as formações nessas áreas precisam estar constantemente alicerçadas em um processo de formação contínua, para que os professores possam desenvolver práticas educativas favorecendo a inclusão dos sujeitos público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa anuncia um estudo de caso que construiu espaços discursivos com estes profissionais. O que nos chama a atenção é a ideia defendida pelos autores sobre a necessidade de novos e outros espaços para a formação continuada, e que não faça parte dessas formações apenas o professor da sala comum, mas coordenadores e diretores, revelando inclusive a participação das famílias, para que se possa potencializar um trabalho colaborativo nas escolas, uma vez que todos estejam imbricados nesse processo como forma de garantir uma inclusão que não aconteça apenas no papel, mas se materialize no chão da escola.

Condizemos com os autores, quando a empiria destaca que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (CARVALHO; ALMEIDA E SILVA, 2018).

Avançando em nosso estado da arte, Dantas (2016), por meio de uma pesquisa-ação, desenvolve em sua tese um processo reflexivo como uma atividade imprescindível na formação docente, na perspectiva inclusiva, uma vez que o professor fomenta suas inquietações, analisa-as e, colaborativamente, busca as possíveis respostas aos seus questionamentos.

A formação com esse grupo de professores organizou-se em doze encontros reflexivos de estudos com diferentes temáticas e ainda três encontros de planejamento, visando contribuir com a organização das ações metodológicas de

alguns conteúdos programados para um determinado ano de escolarização sob uma perspectiva inclusiva.

A investigação evidenciou que formar é imprescindível, trata-se de um processo permanente e contínuo, em que, havendo o diálogo, a interação e as trocas entre os docentes, contribui-se para a própria formação e avança-se para a Educação Inclusiva. Por meio dessa prática, os professores passam a repensar e reelaborar suas ações criticamente, desenvolvendo o autoconhecimento, autoanálise e autoavaliação (DANTAS, 2016).

### **2.1.3 Atendimento Educacional Especializado, Formação docente e trabalho colaborativo**

Quadro 03 – Estado da arte – Terceiro bloco

<b>No.</b>	<b>ANO</b>	<b>MATERIAL ENCONTRADO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>BASE DE DADOS</b>
<b>08</b>	2012	<b>DISSERTAÇÃO:</b> O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN.	BEDAQUE, Selma Andrade de Paula.	REPOSITÓRIO DA UFRN
<b>09</b>	2012	<b>DISSERTAÇÃO:</b> ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR.	RABELO, Lucélia Cardoso.	REPOSITÓRIO DA UFSCAR
<b>10</b>	2014	<b>DISSERTAÇÃO:</b> O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROPOSTA DO CO-ENSINO.	ZERBATO, Ana Paula.	REPOSITÓRIO DA UFSCAR
<b>11</b>	2019	<b>DISSERTAÇÃO:</b> O TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	MACHADO, Michela Lemos Silveira.	BDTD
<b>12</b>	2020	<b>DISSERTAÇÃO:</b> A PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM.	SANTOS, Denise C. da Costa França.	RCAAP

Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

Perscrutando os descritores ‘Atendimento Educacional Especializado’ e ‘Formação Docente’, é perceptível a vasta produção de trabalhos nessa área, no entanto, tentamos encontrar pesquisas cuja temática também dialogasse com o

descriptor 'corpo', mas não obtivemos sucesso. Assim, detemo-nos em algumas pesquisas que pudessem estar conversando com o "AEE, formação docente e trabalho colaborativo", para ampliarmos a possibilidade de encontrarmos algo mais próximo do nosso objeto de investigação.

Encontramos a dissertação de Bedaque (2012), que nos apresenta um diálogo sobre o processo de implementação do serviço AEE em quatro escolas na cidade de Mossoró, sobrelevando o processo de colaboração entre os professores da Educação Especial, junto aos professores das salas regulares.

A pesquisa expôs concepções e práticas bastantes divergentes entre os grupos de professores, evidenciando que as práticas pedagógicas dos professores da Educação Especial são mais inclusivas, emergindo a necessidade de um trabalho mais integrado com os professores da sala comum.

A autora destaca que o trabalho no AEE, apesar de ser mais interativo e criativo, acaba sendo um trabalho muito solitário, já que não há essa interface entre os que compõem o grupo de professores. A pesquisa evidencia ainda que três, das quatro escolas analisadas, buscaram a implementação de um trabalho colaborativo entre esse grupo, por meio de estudos, interação entre bilhetes, troca de e-mails, telefonemas, compartilhamento de recursos, no entanto, por não haver um planejamento e mediação sistematizada, e devido à ausência de diálogos, as tentativas lograram sem sucesso (BEDAQUE, 2012).

Com esses desdobramentos, certificamos que a presença do AEE na escola é indispensável e traz contribuições imensuráveis ao processo educacional, todavia, torna-se necessário ficar atento aos processos colaborativos entre os professores e demais agentes da comunidade escolar, para que não seja mais uma ação isolada, desprovida de sentido e integracionista no contexto escolar.

*Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar* é o estudo de mestrado de Rabelo (2012), que, com a técnica procedimental de grupo focal, revelou que os professores do AEE e da sala comum devem compartilhar corresponsabilidades, a considerar o processo de planejamento, orientações e avaliações dos procedimentos.

A experiência realizada destaca o ensino colaborativo como proposição e que este tem facilitado a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e, ao mesmo tempo, estreitado as relações entre esse grupo de professores. Contudo, apesar das ricas contribuições para a formação contínua, há limites quando se

considera a totalidade das demandas de formação continuada entre professores da sala comum e da Educação Especial, de modo que se torna preciso toda uma estruturação pedagógica e administrativa para contribuir nos processos de inclusão (RABELO, 2012).

O estudo de Zerbato (2014) nos traz uma empiria voltada para o coensino, uma ferramenta conhecida, mas ainda pouco disseminada na educação brasileira, principalmente porque não é feita a menção pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). A pesquisa de cunho descritivo nos apresenta como este serviço de apoio divide a responsabilidade em planejar, instruir e avaliar as práticas realizadas com as crianças público-alvo da Educação Especial.

Os resultados apontaram, além dos desafios da docência, as percepções dos atores sobre o coensino, as formas como essa estratégia é desenvolvida naquela realidade, deixando claro o papel do professor especializado e do professor da sala comum. Os participantes avaliaram positivamente esse trabalho como uma estratégia enriquecedora em prol da inclusão escolar, mas sabendo que se tem muito ainda a avançar.

A pesquisa-ação de Machado (2019) investiga a implementação de uma proposta de ensino-aprendizagem inclusiva, considerando o trabalho colaborativo e foco na acessibilidade pedagógica. Neste estudo, o AEE deve ser considerado como uma ação compartilhada entre os professores especializados e professores das classes comuns, promovendo as reflexões, as trocas e que é preciso um planejamento sistemático entre esses dois grupos.

Santos (2020) nos traz o trabalho *A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum*, no qual destaca o ensino colaborativo como uma estratégia já utilizada por muitos países e que em nosso país ainda é incipiente. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva teve o objetivo de analisar uma formação desenvolvida com seis professores do AEE de um município de São Paulo, com vistas ao ensino colaborativo.

Os resultados apontaram a necessidade de uma reestruturação na organização escolar, considerando o espaço físico e arquitetônico, até as mudanças atitudinais, evidenciando a necessidade de se desenvolver um trabalho colaborativo à gestão pedagógica e toda equipe escolar, definindo bem o papel do professor da Educação Especial e também o do professor da sala regular, para que se efetive a tão almejada inclusão.

### 2.1.4 Atendimento Educacional Especializado e Práticas pedagógicas

Quadro 04 – Estado da arte – Quarto bloco

No.	ANO	MATERIAL ENCONTRADO	AUTORES	BASE DE DADOS
13	2015	<b>DISSERTAÇÃO:</b> PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.	CONDE, Patrícia Santos.	BDTD
14	2016	<b>TESE:</b> EDUCAÇÃO INFANTIL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONFIGURAÇÕES EDUCATIVAS NO BRASIL E NA ITÁLIA.	MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa.	RCAAP
15	2017	<b>DISSERTAÇÃO:</b> ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO NORTE: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.	ARAÚJO, Maria Ilma de Oliveira.	REPOSITÓRIO DA UFRN
16	2018	<b>TESE:</b> A ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE OS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO REGULAR: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO.	DIAS, Sabrina Alves.	RCAAP
17	2018	<b>TESE:</b> ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM: UM ESTUDO DAS PERSPECTIVAS DO TRABALHO COLABORATIVO.	ARARUNA, Maria Rejane.	BDTD

Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

Na intencionalidade de termos um filtro mais próximo ao nosso objeto de investigação, optamos ainda por buscar pelo descritor ‘práticas pedagógicas’, de modo que encontrássemos algo sobre o corpo no AEE.

Conde (2015) apresenta em sua tese uma pesquisa materializada no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais, em parceria com os professores da sala comum de uma instituição de Educação Infantil. A pesquisa, de base etnográfica, buscou investigar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Especial em interface com as práticas pedagógicas do professor regente da sala comum,

considerando que se aprende a partir das relações constituídas na cultura por uma mediação do outro.

Os resultados apontaram que, para que as práticas pedagógicas de ambos os professores logrem êxito, é preciso percorrer um planejamento sistematizado de acordo com a organização da rotina da instituição de Educação Infantil, momentos de estudos considerando ser um espaço para a formação em serviço, de escuta ao outro, um direcionamento da proposta de educação para as crianças que recebem o atendimento (CONDE, 2015).

Concordamos com a autora ao se referir como um empreendimento desafiador, mas plausível, a iniciar pela Educação Infantil, a fim de que todos possam estar imbricados nesse processo, contemplando as especificidades infantis, valorizando a cultura e as possibilidades de aprendizagem de cada criança.

Movimentamos, para a discussão, a tese de Meirelles (2016), que traça o Atendimento Educacional Especializado na educação na primeira infância em dois contextos distintos, um na cidade de Santa Maria (RS) e outro na cidade de Bologna (Itália).

O contato com esses dois contextos permitiu discutir e analisar as dimensões prioritárias quanto à consolidação do AEE, oferecido desde o atendimento a bebês, focando na formação continuada dos docentes envolvidos, como também o trabalho compartilhado desde o início da escolarização da criança.

Frente aos vislumbres encontrados, a empiria revela que ambos os contextos compartilham de aspectos políticos que têm valorizado os processos de inclusão escolar ao reconhecer a importância da oferta do apoio especializado desde a etapa da Educação Infantil, embora haja diferenciações políticas, sociais e econômicas, entre os contextos apresentados, mas evidencia ações relativas a este apoio e ao modo que este serviço é oferecido e consolidado na prática (MEIRELLES, 2016).

O que diferencia uma prática da outra é que na Itália o trabalho está configurado em espécie de rede, envolvendo um maior número de profissionais e a ação do professor especializado tem um trabalho focado em uma dimensão mais ampla, o que não acontece no contexto brasileiro, pois o foco está na valorização das salas de recursos como dispositivo pedagógico que assume a responsabilidade da condução desse processo e não há investimentos apropriados na formação docente para fazer uso dessas salas como deveria ocorrer.

Concordamos com a autora acerca deste enaltecimento sobre as salas de recursos, principalmente no que se refere ao investimento de equipamentos e tecnologias assistiva, mobiliários adaptados, materiais didáticos e de acessibilidade para a criação de um ambiente totalmente inclusivo, o que nos leva a refletir que, se o professor deste espaço não tiver as competências necessárias, a sensibilidade de realizar um trabalho colaborativo e de escuta a estes sujeitos, suas práticas pedagógicas poderão ser concretizadas de forma isolada, desprovidas de sentido, tornando-se excludentes (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011b).

Para compor ainda este bloco, temos Araújo (2017), que analisa, em sua dissertação, como o AEE foi implementado nas escolas estaduais norte-riograndense, considerando os aspectos da legislação, atuação pedagógica desses professores e os caminhos e (des)caminhos desse processo.

Os resultados evidenciaram que os professores de AEE sentem a necessidade de formações mais sistematizadas que possam subsidiá-los não apenas no desenvolvimento do seu fazer pedagógico nas SRMs, mas na escola como um espaço por inteiro, já que estes professores sinalizaram um distanciamento com os professores da sala comum (ARAÚJO, 2017).

Dias (2018), em sua tese, nos apresenta, a partir de uma pesquisa-ação colaborativa, a investigação do papel da gestão para a efetivação de um Plano de ações cooperativas entre o professor da sala comum e do AEE, que possam estar subsidiando um trabalho colaborativo com vistas a inclusão.

Esse trabalho formativo realizado por meio de encontros sistematizados, no turno de trabalho dos participantes, buscou atender as demandas da unidade escolar e o destaque dessa pesquisa está centrado na figura da mediação do gestor como partícipe colaborativo, dando sustentabilidade para as ações na unidade escolar.

A pesquisa enaltece que, apesar dos desafios, a cultura investigativa e colaborativa foi efetivada na instituição e que a figura desse gestor colaborativo pode se concretizar em outras unidades escolares, contribuindo para os processos inclusivos de sua instituição, defendendo a escola como um espaço para todos.

Araruna (2018) busca fomentar as condições para a sistematização de práticas pedagógicas em uma perspectiva colaborativa entre o professor do AEE e o professor da sala comum, como estratégias alusivas ao processo ensino-aprendizagem; para tanto, a autora parte das contribuições teóricas presentes na literatura de Braun (2012), Mendes (2007), Kampwirth (2003), Murawski e Swanson (2001).

A pesquisa destaca os pressupostos implicados na transformação das práticas pedagógicas articuladas à teoria da mudança. Para isso, foi necessário fazer uma reestruturação de horários para que estes professores possam ter momentos de planejamento e de estudos. Outro aspecto em evidência na pesquisa é a emergência do investimento em formações continuadas pelos sistemas de ensino que mobilizem práticas colaborativas e não apenas articulações assistemáticas que não dialoguem com a realidade da instituição (ARARUNA, 2018).

### **2.1.5 Atendimento Educacional Especializado, Corpo e Educação Infantil**

Quadro 05 – Estado da arte – Quinto bloco

<b>No.</b>	<b>ANO</b>	<b>MATERIAL ENCONTRADO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>BASE DE DADOS</b>
<b>18</b>	2014	<b>TESE:</b> CURRÍCULO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À INCLUSÃO ESCOLAR	COTONHOTO, Larissy Alves.	BDTD
<b>19</b>	2015	<b>DISSERTAÇÃO:</b> ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACE COM OS PAIS E PROFESSORES DA CLASSE COMUM.	RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves.	REPOSITÓRIO DA UFSCAR
<b>20</b>	2019	<b>ARTIGO:</b> CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SI: COMPARTILHANDO O TRABALHO NAS TURMAS DE AEE	NOGUEIRA, Andréa de Sá Rocha; LINS, Geórgia Oliveira Costa; GONÇALVES, Hildiana Maria Gomes.	SCIELO

Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

Nesse processo, reiteramos como as discussões sobre a formação docente, em uma perspectiva inclusiva, tem crescido no meio acadêmico. Isso é bastante considerável, mas temos muito ainda a avançar, principalmente no que diz respeito à corporeidade da criança público-alvo da Educação Especial, pois o estigma sobre o corpo desses sujeitos ainda precisa ser muito debatido.

Dessa forma, por não termos encontrado nenhum trabalho com os descritores ‘AEE’ and ‘Corpo’, foi preciso revermos essa combinação e acrescentamos mais um par de descritores à revisão de nossa literatura, a saber “Atendimento Educacional

Especializado *and* Educação Infantil”, com vistas a encontrarmos algum trabalho com essas temáticas e contribuir para o nosso campo da pesquisa.

Cotonhoto (2014) nos traz um trabalho focado na prática curricular do AEE, tendo em vistas a inclusão da criança pequena, público-alvo da Educação Especial. A pesquisa apresentou desdobramentos satisfatórios de um trabalho desenvolvido em parceria com o professor do AEE e o professor da sala comum. O ponto chave da pesquisa foi pautado na falta de formação e de articulação entre ambos os grupos de professores, com práticas fragmentadas na sala comum e na SRM; daí a importância de um diálogo constante e um trabalho colaborativo em parceria.

Rodrigues (2015) apresenta em sua investigação o processo de escolarização da rede comum de ensino de alunos públicos da Educação Especial, na etapa da Educação Infantil, o que tem urgido a criação de atendimentos diversificados para suprir as dificuldades apontadas. Um desses pontos foi a necessidade de que o AEE fosse iniciado na faixa de zero a seis anos, envolvendo a participação dos pais e professores, para que eles pudessem compreender melhor como se materializa na prática o trabalho do atendimento, e pudessem estabelecer um diálogo colaborativo, já que não havia.

Encontramos, no artigo “*Caminhos da aprendizagem de si: compartilhando o trabalho nas turmas de AEE*”, a importância da construção da identidade do aluno público-alvo para a conscientização do próprio corpo como objeto de aprendizagem. Nogueira, Lins e Gonçalves (2019) apresentam o “Projeto identidade e corporeidade”, que teve início na SRM e se estendeu a toda a comunidade educativa.

O projeto traz a discussão de promover no ambiente escolar o trabalho com o corpo, uma vez que, ao se expressar, a criança exprime seus sentimentos e emoções, promovendo a autonomia e o pensamento crítico, contribuindo para os processos de aprendizagens de todos.

Mediante o estado da arte feito, o encontro dessas muitas vozes e o confronto do que fora dito, constatamos que o trabalho com corpo no AEE praticamente não se efetiva em nossa busca. Boa parte dos estudos estão focados no currículo e em sua articulação com o AEE, na consolidação desse espaço na instituição.

Nossos olhos sobressaltam para o artigo de Nogueira, Lins e Gonçalves (2019), trazendo à tona que o AEE não deve se limitar apenas à SRM, e ainda sinaliza que a discussão sobre corpo e aprendizagem possa se materializar no chão da escola por inteiro. Assim, é um dos materiais que mais se aproxima de nosso objeto investigativo,

e consideramos de total relevância e expressiva a sistematização de estudos sobre corpo na formação de professores no contexto da Educação Infantil e Educação Inclusiva articulada com os professores do AEE, por meio de um trabalho colaborativo, visando a busca de estratégias e práticas que considerem esse corpo no processo das aprendizagens seja formais ou informais, já que ele não pode ser desarticulado do sujeito pensante.

## **2.2 Delineando a pesquisa: a interface entre o objeto, problemática, objetivos e a tese**

Com a feitura desse estado da arte, constatamos que são diversos os estudos na área da Educação Inclusiva, Educação Especial, formação docente, AEE, corpo e práticas pedagógicas, no entanto, quando buscamos as combinações entre esses descritores, percebermos que, quando tratamos de corpo sob esses contextos, a destacar no AEE com práticas na Educação Infantil, ainda é muito embrionário, tornando nosso trabalho inovador.

Deste modo, esta empiria intenciona responder à seguinte questão de estudo: **Quais as dimensões de uma proposta de formação colaborativa considerando o corpo nos processos de aprendizagem das crianças com/sem deficiência nas práticas de professores do AEE e da sala regular na Educação Infantil?**

Para que possamos responder a essa questão de estudo, faz-se necessário buscarmos empreender ações considerando as atribuições de todos os envolvidos, desde o professor da sala comum, professor do AEE, junto ao Coordenador Pedagógico, considerando a mediação destes três personagens frente aos processos de aprendizagens de todas as crianças.

Considerando este fundamento, elencamos como **objetivo geral analisar as dimensões de uma proposta de formação colaborativa, considerando o corpo nos processos de aprendizagem das crianças com/sem deficiência e suas implicações para as práticas de professores do AEE e da sala regular da Educação Infantil.**

Definimos como **objetivos específicos:** (1) identificar ações e saberes sobre o corpo como lugar de aprendizagem das crianças da sala comum e das crianças que são atendidas no AEE; (2) descrever as práticas corporais pedagógicas das crianças nos fazeres dos professores do AEE e da sala comum; (3) elaborar um plano de

trabalho a partir da formação colaborativa desenvolvida com os professores do AEE, da sala comum e o coordenador pedagógico, considerando o corpo como lugar de aprendizagem; (4) avaliar a aplicação do plano de trabalho desenvolvido pelos professores do AEE, sala comum e considerando o corpo nos processos de aprendizagem das crianças.

**Assim, defendemos a tese de que, a partir de uma formação colaborativa entre o professor do AEE, o professor da sala comum e o coordenador pedagógico, considerando o corpo como protagonista, estamos contribuindo para os processos de aprendizagens formais e informais da criança com/sem deficiência.**

Para ancorar nossa defesa, apostamos em um trabalho colaborativo, considerando que todos nós somos sujeitos diferentes, tenhamos alguma deficiência ou não, além de nos distinguirmos ainda pelo nível socioeconômico, idade, gênero, etnia, crença religiosa, e até mesmo por alguma necessidade educacional, e assim todos devem fazer parte deste trabalho inclusivo, conforme Magalhães (2011a, p. 100) nos expõe:

Não há diferenças drásticas entre o processo de aprendizagem de alunos deficientes e não deficientes. Cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos com deficiência têm peculiaridades e que não importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lida com isto.

Considerando este entendimento, acreditamos que investir na formação de professores, envolvendo práticas corporais, sejam pensadas, planejadas e desenvolvidas tanto no AEE, como na sala regular, de uma forma que sejam dadas as mesmas oportunidades e experiências a todos, sob às adequações necessárias, de acordo com as especificidades de cada grupo de crianças.

Quando tratamos de uma formação articulada e colaborativa, partimos do entendimento de que a ação 'articular' não deve ser apenas responsabilidade do professor do AEE, conforme está prescrito no art. 09, da Resolução de nº 4, de 2009 (CNE/CEB), de 02 de outubro, que trata da elaboração e da execução do plano do AEE em articulação com os demais professores do ensino regular; e, no art.13, item VIII, que sustenta que, além da articulação, devem dispor dos serviços e recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

No que se refere ao universo escolar, temos que compreender que o coordenador pedagógico faz parte da tríade da equipe gestora. Em se tratando das unidades de ensino da rede Municipal do Natal, essa equipe gestora, formada pelo Diretor Pedagógico e o Diretor Administrativo-financeiro, está regida pela Lei Complementar de nº 147, de 04 de fevereiro de 2015, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar, composta por um diretor administrativo-financeiro e um diretor pedagógico. Atuarão como apoio à equipe gestora o inspetor escolar, o assistente financeiro e o coordenador pedagógico.

Legitimamos a participação do coordenador pedagógico na pesquisa, considerando que o trabalho pedagógico é o alicerce de toda e qualquer instituição escolar. Assim, consoante, com a lei citada, no que compete aos coordenadores pedagógicos no art. 14, temos:

VI - Coordenar, juntamente com o Diretor Pedagógico, a adequação do Calendário Escolar, a elaboração do Regimento e o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, com base nas diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação;

IX - Articular e mediar os processos formativos dos docentes na própria unidade de ensino e junto à Secretaria Municipal de Educação (NATAL, 2015, p.5).

Logo, se a inclusão escolar na prática pressupõe a construção de uma rede de apoios, reiteramos que o coordenador pedagógico, além da parceria entre a gestão e família, é ainda uma das peças-chave para que a escola tenha a sua identidade e singularidade de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as diretrizes que sustentam esse trabalho, assim, sua função transpassa a articulação, formação e a transformação.

Concebemos o PPP como o articulador da comunidade educativa, principalmente para a formação continuada dos profissionais e o planejamento comum entre os mesmos, para isso se faz necessário um trabalho compartilhado, colaborativo em busca de estratégias, para um fim único, que é a escolarização e sucesso de todos os discentes. Mas, o que depreendemos como trabalho colaborativo?

De acordo com Damiani (2008), é apresentada uma dimensão de que grupos colaborativos são aqueles em que todos os sujeitos trocam e compartilham as metas e decisões tomadas, encarregados de tudo que são produzidos em conjunto, frente às possibilidades e interesses incumbidos (ARNAIZ *et al.*, 1999).

A autora nos faz refletir sobre os termos ‘cooperação e colaboração’, que, embora aparentem ter a mesma conotação, são diferentes em sua aplicabilidade. A expressão cooperar descende do latim *operare*, que traduz operar, executar, fazer acontecer algo. O vocábulo colaborar, também do latim, significa *colaborare*, que expressa trabalhar, produzir junto a algo ou alguém (DAMIANI, 2008).

Defronte às asserções apresentadas, podemos inferir que cooperar não necessariamente significa executar ou fazer algo com alguém. Podemos cooperar sozinho, o que já nos faz pensar diferente no processo da colaboração, dado que estamos conduzindo alguma ação junto a alguém, com fins em comum.

Trazendo essa discussão para a educação, norteadas pelos princípios da Educação Inclusiva, buscamos em nossa empiria movimentar este trabalho colaborativo nas ações de formação continuada de um grupo de professores de uma unidade de ensino da rede municipal do Natal.

Ainda dando movimento ao nosso estado da arte, percebemos que muito se tem discutido, nas últimas décadas, acerca do ensino colaborativo, da bidocência e do trabalho docente articulado, com vistas a um trabalho mais eficaz e inclusivo entre os docentes.

Em se tratando do ensino colaborativo, também conhecido como coensino, trata-se de um modelo de serviço da Educação Especial, sobre o qual nos é apresentado a seguinte definição:

[...] é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p.46).

Os autores evidenciam como uma parceria sistematizada entre os professores da sala comum e da Educação Especial, com delineamentos diferentes do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, com fins inclusivos. Assim, o professor da sala comum tem a responsabilidade primária em relação às competências e aos conteúdos a serem trabalhados, enquanto o segundo se responsabiliza pelas estratégias de promoção deste processo, de forma que ambos estejam juntos na sala de aula, compartilhando todas as responsabilidades (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.39).

Podemos inferir que é uma proposta pedagógica recente no Brasil, no entanto, ainda pouco difundida, até porque se trata de uma estratégia que compreende uma esfera em dimensão mais macro, uma vez que, para manter esses dois profissionais na sala regular, em todas as salas que tenham crianças público-alvo, depende de investimentos de políticas públicas junto às Secretarias de Ensino, para suprir as demandas da rede, que, por sua vez, são inúmeras.

Em se tratando da bidocência, há controvérsias quanto à sua materialização, já que há autores que a define como o próprio nome retrata, trabalho colaborativo entre dois professores em sala de aula, com alunos com deficiência, desde que um dos professores tenham a formação específica para atender a estes sujeitos (HONNEF, 2015). Enquanto autores como Beyer (2005) evidencia que se, em uma sala de aula comum, não existe grandes problemas de aprendizagens entre os sujeitos, a presença de apenas um professor para mediar esse trabalho é suficiente, destacando que a bidocência torna-se necessária quando, na sala comum, os objetivos não conseguem ser atendidos por apenas um professor.

Sob este entendimento, podemos concluir que tanto o ensino colaborativo quanto a bidocência apresentam ter a mesma dimensão inclusiva, colaborando nos processos de aprendizagens dos alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto, o ensino colaborativo não só envolve os professores bidocentes, já que estão frente a uma rede apoio, mas que deve incluir outros profissionais, a considerar: coordenador pedagógico, intérprete de libras, estagiários, e demais profissionais que atuam no dia a dia com os alunos da Educação Especial.

Considerando esta enunciação, é válido destacar que todos compartilham essa responsabilidade em busca da implementação do ensino inclusivo na escola, considerando que este ensino requer “compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e partilha de saberes. Cada profissional envolvido pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno” (TALINA; FONTOURA, 2018, p. 97).

Para corroborar, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) trazem o ensino colaborativo e a bidocência como estratégias que se diferem, partindo da compreensão de que o coensino não é apenas estar junto, mas atuar de forma colaborativa, que vai além da proposta da bidocência.

Movendo essa discussão para nossa realidade local, tratando-se das unidades de ensino da rede Municipal do Natal, estas não dispõem do trabalho da bidocência,

já que precisa ser exercida por dois professores, sendo um destes especializado, para atuarem juntos na mesma sala de aula regular. Todavia, de acordo com a Resolução nº 05 de 2009, documento da rede municipal do Natal, que está em vigor até a presente data, fixa normas relativas à educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEESP)<sup>10</sup>, e, em seu art. 25, nos apresenta a seguinte assertiva:

Art. 25 - A turma com educandos com NEESP matriculados, cujas dificuldades de adequação escolar não forem supridas com as intervenções colaborativas do professor, do coordenador pedagógico e do gestor, deverá, mediante parecer avaliativo do Setor de Educação Especial da SME/Natal, contar com a presença de outro professor, que atuará como apoio pedagógico-educacional às necessidades específicas dos alunos com NEESP e à turma em geral (NATAL, SME, 2009).

A resolução deixa claro que deveria ter a presença dos dois professores em sala, abrindo a possibilidade de realizar a bidocência, no entanto, isso não se aplica na prática. O que acontece nas unidades de ensino da Educação Infantil, quanto às unidades do Ensino Fundamental anos iniciais, é que este segundo professor é representado por um profissional de apoio, que a rede de ensino o caracteriza como “estagiário” das crianças público-alvo da Educação Especial.

Vale salientar que este estagiário está em processo de formação inicial, podendo ser discente de qualquer curso de licenciatura. A Secretaria Municipal de Educação (SME/NATAL) faz parceria com o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), reconhecida como uma entidade de assistência social, que media o estágio de estudantes universitários e o ingresso ao mercado de trabalho.

Assim, nas salas de aula comuns da rede de Ensino do Natal, em especial às unidades de Educação Infantil, é garantido a presença de um professor regente e de um estagiário, para compartilharem suas responsabilidades educativas nas turmas de creche (Nível I e Nível II), o que não acontece nas turmas de pré-escola (Nível III e Nível IV). Só haverá a presença deste estagiário, como o profissional de apoio, das crianças público-alvo da Educação Especial avaliados e autorizados pelo Setor de Educação Especial (SEE) da rede municipal do Natal.

Tão somente para contribuir e enriquecer essa nossa discussão, vale ilustrar que a rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, sob a responsabilidade da SEEC/RN, já está bem mais avançada que a rede municipal de ensino do Natal. Ela,

---

<sup>10</sup> Terminologia utilizada na época.

além de garantir o serviço de AEE no contraturno, já dispõe do cargo de professor da Educação Especial, profissionais aprovados em concurso a partir do ano de 2015, para atuarem nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, juntamente com estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa colaboração se dá de forma articulada com o professor da sala comum e o professor do AEE, na mediação do processo de ensino-aprendizagem do educando público-alvo da Educação Especial, conforme a Resolução de nº 02 de 2012, determinada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (CEE/RN).

Diante da não existência desse outro profissional na sala comum, na rede de ensino do Natal, não temos como promover em nossa pesquisa um trabalho sob a dimensão do ensino colaborativo e/ou da bidocência. Assim, buscamos em nossa empiria a realização de um trabalho docente articulado, defendido por Honnef (2015) como uma estratégia que busca dialogar com algumas ações que comungam com o ensino colaborativo junto ao AEE.

Para a autora, o trabalho docente articulado é uma estratégia que não desencadeia exatamente a presença destes dois professores na mesma sala de aula, mas que entre esses profissionais haja atuação em uma perspectiva colaborativa, considerando o planejando e a avaliação como elementos essenciais desse fazer pedagógico.

Vale ainda evidenciar que os próprios documentos que fundam as ações da Educação Especial, a destacar as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (2009), já fazem alusão a esse trabalho articulado entre os professores de Educação Especial e de classe comum.

Essa adequação foi justamente pensada sob o firmamento da realidade das inúmeras instituições de ensino que não possuem a bidocência, dispondo apenas do professor do AEE, geralmente responsável por um turno de trabalho da instituição escolar para estabelecer esse diálogo articulado com os demais professores da sala comum.

De igual modo, na tentativa de estabelecer essa interface colaborativa entre formação de professores do AEE, sala comum e o coordenador pedagógico, considerando o corpo como lugar de aprendizagem das crianças, optamos pelo

percurso investigativo na abordagem qualitativa, valorizando as relações entre os sujeitos envolvidos e o seu entorno, e ainda suas implicações no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2016).

Vale destacar que pleiteamos todo o processo desta investigação não nos detendo ao produto final, mas na premissa do percurso desencadeado ao longo da caminhada para o alcance dos objetivos propostos. Assim, elencamos como procedimento metodológico a realização de uma pesquisa colaborativa, a fim de que possamos contribuir para uma atitude reflexiva e crítica das práticas, permeando o diálogo e a troca de experiências, pautando-nos na ação-reflexão do próprio fazer.

Vale ressaltar que, nesse tipo de pesquisa, ambos os envolvidos (pesquisador e sujeitos) têm papel importante na tomada de decisões, na busca de respostas à questão problema, constituindo uma relação dialógica e dialética, de confiança e de afetos, logrando parceria e diálogo sistemático sempre para que a pesquisa tenha êxito. Deste modo, podemos destacar, como resultados dessa ação colaborativa, mudanças de concepções pedagógicas, valoração do trabalho, crescimento pessoal e profissional e o repensar do seu fazer docente (IBIAPINA, 2008).

Para a realização de uma pesquisa colaborativa considerando a Educação Inclusiva e a educação regular, temos que promover momentos de trocas de saberes, estabelecer parcerias, possibilitar desenvolvimento profissional, visando contribuir nos processos de aprendizagens de todos os sujeitos, tenham eles deficiência ou não.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), para que a pesquisa colaborativa possa desempenhar com desenlace seu papel, precisamos estabelecer algumas situações essenciais, a destacar:

- a) existência de um objetivo comum;
- b) equidades entre os participantes;
- c) participação de todos;
- d) partilha de responsabilidades;
- e) compartilhamento de recursos;
- f) voluntarismo.

Estamos diante de um desafio que sabemos não ser fácil, mas que é possível, no objetivo de estabelecer esse trabalho articulado, produzir conhecimento para a formação e a prática de todos que atuam na escola, e contribuir no fazer educativo cotidiano, na premissa da indissociabilidade entre teoria *versus* prática.

Para a efetivação dessa empiria, buscamos primeiramente a Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>11</sup> (Plataforma Brasil do Hospital Onofre Lopes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Após a devida aprovação, estabelecemos um primeiro contato com o SEE, da Secretaria Municipal do Natal, objetivando traçar um levantamento aos CMEIs que realizam o AEE.

Este setor, por sua vez, está ancorado além dos documentos da legislação, também pela Resolução nº 05 de 2009, que fixa as normas relativas à Educação das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais<sup>12</sup> no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN. Tal documento é ainda responsável pela viabilização de recursos humanos e materiais, dando sustentação ao processo de uma Educação Inclusiva, conforme estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº. 11/09/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

A rede municipal do Natal é responsável por atender cento e cinquenta e uma unidades de ensino, distribuídas entre escolas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e os CMEIs. Nesse sentido, considerando as cinquenta e oito unidades de Ensino que realizam o AEE, apenas cinco instituições são da Educação Infantil.

Considerando este levantamento, percebemos que a maior parte do AEE é realizado nas instituições de Ensino Fundamental anos iniciais, restando apenas essas cinco instituições da Educação Infantil, um número muito pequeno, considerando a demanda que a rede apresenta.

Nesse sentido, valorizando o arcabouço de uma formação continuada e partindo das dimensões dialógicas do trabalho articulado, frente a essa pesquisa de caráter colaborativa, intencionamos, com nossos/as partícipes, o professores da sala comum e da Educação Especial, as coordenadoras pedagógicas do CMEI Professora Antônia Fernanda Jales, de uma instituição da Zona Sul, por atender melhor os nossos critérios de inclusão e de exclusão, que será melhor detalhado na seção 2, onde apresentaremos as minúcias do lócus da investigação.

---

<sup>11</sup> O projeto desta investigação foi submetido à validação e aprovação deste Comitê de Ética em pesquisa, vinculado ao Ministério da Saúde/Plataforma Brasil, sob parecer aprovado – CAEE de nº. 45234821.9.0000.5292, aprovado em 14 de junho de 2021. Disponível em <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

<sup>12</sup> Terminologia utilizada na época. A chefe do setor nos relatou ainda que esta Resolução está passando por um processo de atualização.

Nossa proposição está pautada na realização de uma proposta de formação docente ancorada em três etapas: (a) etapa da sensibilização; (b) etapa formativa; e (c) a etapa interventiva.

Assim sendo, a primeira etapa, designada como a Etapa da sensibilização, foi essencial para o desenvolvimento dos primeiros passos da empiria, na qual apresentamos a proposta da pesquisa colaborativa aos sujeitos, os esclarecimentos dos objetivos, a escuta de seus anseios e necessidades. Esse momento também foi marcado pela realização das observações participantes durante as atividades de ensino e no AEE, realização de entrevistas<sup>13</sup>, e, buscando conhecer melhor esses sujeitos, estabelecermos parcerias e vínculos, constituindo, o Diário de Campo 1.

Em seguida, partimos para a Etapa formativa. Nela, apresentamos os primeiros achados, escutas e análises constituídas em nosso Diário de Campo 1. Em posse dessas primeiras análises, retornamos ao CMEI, para apresentarmos ao grupo as necessidades observadas e sinalizadas pelas entrevistas e, assim, sob a perspectiva de uma pesquisa colaborativa, constituímos a proposição da proposta formativa que foi pensada e organizada por meio de oficinas.

Vale ressaltar que esse momento, apesar de ter sido planejado previamente por nós, ganhou escopo com as narrativas dos partícipes, frente à constituição das temáticas (a serem apresentadas na seção metodológica), sem perder de vista o diálogo com o corpo nos processos de aprendizagens.

Definimos o número de dez oficinas para nossos encontros formativos, sob um calendário ajustado às disponibilidades dos mesmos, firmando acordos institucionais e metodológicos, deixando claro a necessidade de promover oficinas que permeassem por situações cotidianas, mas que fossem lúdicas, interativas e, claro, inclusivas.

Prosseguimos com a última etapa, chamada de interventiva, cujo grupo de professores da sala regular e do AEE, juntamente com as coordenadoras pedagógicas, elaboraram um Plano de trabalho com sugestões de experiências corporais que pudessem ser vivenciadas no AEE e na sala comum, considerando o corpo nos processos de aprendizagens.

Essa etapa foi planejada junto à pesquisadora e, em seguida, retornamos à instituição para a observação da execução do Plano de trabalho pensado e

---

<sup>13</sup> Apêndice F.

desenvolvido para as crianças, avaliando a materialização da formação docente em suas práticas pedagógicas. Essa última etapa da proposta de formação de professores configura-se como um momento de tomada de consciência, acerca das aprendizagens construídas (FERREIRA, 2001).

Podemos inferir que é o momento de empreender os “olhares e as “escutas”, fazendo as avaliações cabíveis, refletindo acerca das inquietações apontadas frente à problemática apresentada, destacando os pontos fortes e frágeis da formação docente realizada e evidenciando a defesa da tese que sustenta esta empiria. Assim, a segunda e a terceira etapa constituíram o nosso Diário de Campo 2.

As opções pelos procedimentos metodológicos mencionados ocorreram em virtude de vislumbrarmos como favoráveis ao processo da reflexão crítica individual e coletiva, que são imprescindíveis para o confronto e a reconstrução de novas práticas, e coerentes com a perspectiva da pesquisa colaborativa.

Para a efetivação destes procedimentos, optamos pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), empreendendo uma compreensão melhor da realidade investigada, discorrendo sobre a análise de conteúdo vivenciada, para termos a ciência de que estamos tratando de um conjunto de técnicas e procedimentos que se estruturam e seguem um encadeamento atento às suas diversas fases, materializando o processo de categorização disposto da seguinte forma: (a) o corpo entre concepções e práticas; (b) corpo e suas implicações na/para a infância; (c) corpo e a ressignificação na formação docente; e (d) práticas corporais no AEE;

Expondo o encadeamento que deu a construção desta tese, apreciamos nesse primeiro contato o **Prólogo: incitando as memórias e os primeiros fios da escrita**, apresentando as motivações de ordem pessoal, profissional e acadêmica, que nos impulsionaram para a realização desta empiria.

Com o deleite desta primeira seção **Notas introdutórias: o encontro com o objeto de estudo**, nos deparamos com a epistemologia teórica que nos dá fundamento para essa caminhada científica, possibilitando o diálogo com as diversas vozes que alicerçam o estado da arte junto ao nosso objeto de estudo e anunciando a problemática, os respectivos objetivos que estruturam esta pesquisa, assim como a tese por nós aqui defendida.

Adiante, temos a segunda seção **Travessias no corpo: a sistematização de um fazer metodológico**, que expõe às bases metodológicas que fundamentam este estudo de abordagem qualitativa, assumindo a pesquisa colaborativa, como

procedimento essencial para a efetivação das oficinas pedagógicas. Posto isto, anunciamos minuciosamente a escolha do método, a revelação dos lócus, apresentação de nossos interlocutores, o tateamento dos instrumentos utilizados, dialogando com a formação docente realizada. Ainda nesta seção, apresentamos as categorias de análise que respaldam a construção das seções seguir desta tese.

***Eu(corpo) e ser (corpo): movendo-se entre concepções e práticas*** intitula a nossa terceira seção, buscando situar o leitor a respeito da nossa primeira categoria junto à epistemologia teórica e fenomenológica de Merleau-Ponty (1999). Nesta seção, estabelecemos uma relação dialética e dialógica entre o vivido e o estudado, incitando um trabalho de consciência corporal que teve início nas quatro primeiras oficinas e foi se consolidando ao longo da formação. As oficinas iniciais buscaram ainda articular ações entre sentir, pensar e agir, para uma melhor compreensão e conhecimento do seu corpo, e assim poder compreender melhor o corpo da criança.

A nossa quarta seção, ***A criança e o Transtorno do Espectro Autista: corpos(sibilidades) na/para a infância***, leva-nos a pensar e discutir a criança e, em específico, a criança com TEA e sua relação com a corporeidade, trazendo-a como protagonista deste processo de aprender de corpo inteiro, cujas vivências precisam ser consolidadas pela experiência do sentir. Essa temática emergiu da necessidade dos partícipes, considerando o maior número de crianças público-alvo da instituição. Nessa perspectiva, não temos como pensar na corporeidade da criança sem pensar o corpo como centro deste processo. Ainda nesta seção, deleitamo-nos a respeito da importância de trabalhar a imagem, o esquema e a percepção corporal, que são dimensões completamente distintas, mas completamente interligadas entre si e que a criança precisa vivenciar este processo de aprender, vivendo suas infâncias de corpo inteiro, estimulando suas percepções, com novas ressignificações dentro e fora do contexto escolar.

Chegamos assim, à quinta seção ***Práticas corporais no AEE e na sala regular: o corpo como protagonista da aprendizagem***, que dialoga com a categoria “práticas corporais no AEE”, evidenciando essa articulação entre o professor do AEE, professores da sala regular e o coordenador pedagógico, que também estão imbricados neste processo. Essa categoria revela os desdobramentos das oficinas finais, apresentando situações de casos, para que o grupo possa se imbricar nas construções dessas práticas corporais e compreendê-las em seu processo.

Por ora, a estruturação teórica desta tese começa a apresentar seu desfecho na sexta e penúltima seção **“O trabalho articulado no AEE: o corpo como ressignificação na/para a formação docente”**, revelando as implicações da formação realizada no chão da escolar. Essa seção considera a reflexão na e para a ação docente, viabilizando o acesso ao conhecimento de forma pluralizada, e promove em nossos colaboradores atitudes críticas e reflexivas sobre as práticas que estavam sendo desenvolvidas, além da ampliação dessas práticas de uma forma ética, respeitosa e copartilhada. Expomos ainda o processo da construção do Plano de trabalho e sua materialização na instituição, que configura a articulação da dimensão continuada na escola junto ao universo acadêmico, evidenciando que teoria e prática se ampliam, se complementam, transformam, e se ressignificam.

A partir de todo diálogo traçado e das aprendizagens construídas e ressignificadas, tecemos então as nossas considerações finais em **“Notas (in)conclusas: o corpo entre visibilidades e invisibilidades”**, apresentando as contribuições desta empiria, seus limites, desafios e desdobramentos no que diz respeito à importância desse olhar e dessa escuta ao corpo, seja a criança público-alvo ou não da Educação Especial, mas promovendo visibilidades para um corpo que precisa fazer parte desse processo de aprender.

Esperamos que essa pesquisa possa trazer novos olhares, novas escutas a este corpo ainda muito tímido e por vezes silenciado na infância. Acreditamos que somos mais que um corpo físico e motriz, somos um corpo histórico, social, cultural, emotivo e afetivo, no qual todas as memórias se materializam.

Reiteramos que este trabalho formativo seja viabilizado em suas intenções educativas, já que todos nós, seja diretor, coordenador pedagógico, professor do AEE, professor da sala comum, estagiários, somos coadjuvantes nos processos formativos do espaço escolar, permeando um trabalho articulado e colaborativo no chão da escola para que possamos consolidar a escola inclusiva que tanto sonhamos.

Convidamos agora o leitor a divagar por esses escritos, de modo que possamos sentir esse corpo no observar, tatear, cheirar, ouvir e no sentir, sob a interface entre o AEE e a sala regular na educação da infância, permeando a ludicidade, o encantamento e a sensibilidade nestes espaços como forma de poder garantir que todas as crianças possam viver suas infâncias de modo mais livre, rico e puro, tendo a escola como espaço de ser criança e ter infância, para que um dia possam olhar para trás e lembrar do poema “Meus oito anos “ de Casimiro de Abreu,

Oh! que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
[...]

### 3. TRAVESSIAS NO CORPO: A SISTEMATIZAÇÃO DE UM FAZER METODOLÓGICO

[...]  
*Meu desnome é Andaleço.  
 Andando devagar eu atraso o final do dia.  
 Caminho por beiras de rios conchosos.  
 Para as crianças da estrada eu sou o Homem do  
 Saco.  
 Carrego latas furadas, pregos, papéis usados.*  
 [...]  
*A minha direção é a pessoa do vento.  
 Meus rumos não têm termômetro.  
 De tarde arborizo pássaros.  
 De noite os sapos me pulam.  
 Não tenho carne de água.*

(Manoel de Barros)

Mais uma vez nos apropriamos das metáforas do poeta para apresentarmos os andarilhos desta segunda seção. Ao constituirmos uma pesquisa, seja de qualquer natureza, temos que ter discernimento de que não percorreremos uma estrada reta, contemplando a arborização entre os pássaros, sob a brisa do vento em busca de um lindo horizonte.

Neste percurso, sem termômetros definidos, estarão os rios com suas belíssimas curvas, as pedras, os sapos, levando-nos a tomar andarilhos sinuosos em diferentes direções. Entre rios conchosos, estarão as latas furadas, os pregos e papéis usados, tão bem percorridos pelo poeta, para nos ajudar a compor o fim dessa travessia.

Vale ainda destacar que nesse percurso nos defrontamos com instantes ora acolhedores, ora solitários, ora contentes, ora melancólicos, algumas situações leves e outras mais densas, momentos iluminados e outros sem luz, mas serão dualismos essenciais para o nosso crescimento e amadurecimento, para assim apreciarmos os sabores e aromas que nos moveram a fazer essa travessia.

Em vista disso, buscamos, nesta seção, revelar o nosso percurso metodológico, anunciando a escolha do método, o lócus de intervenção, os partícipes envolvidos e os instrumentos empregados, dando um corpo robusto à materialização

da nossa pesquisa empírica, relacionando-a com a sistematização da formação docente. Que façamos, então, uma maravilhosa travessia!

### **3.1 Primeira travessia: dialogando com a escolha do método**

Partimos da concepção de que toda pesquisa, independentemente de sua natureza, tem como desígnio fundamental, coadjuvar para a ascensão do conhecimento, movimentando-se por meio de uma atitude científica, dialogando com o objeto de estudo e com os embasamentos teóricos e metodológicos postos. Para Ludke e André (1986), fazer pesquisa não é apenas desenvolver atitudes científicas, mas fomentar o confronto entre os dados coletados, as hipóteses e as evidências, frente ao arcabouço teórico construído durante uma determinada empiria.

Ainda em consonância com os autores, pensar, planejar e desenvolver uma pesquisa científica, não deixa de ser um ato político (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e, para tal ato, é preciso traçar um planejamento minucioso, delineado por estratégias e procedimentos rigorosos, no qual o objeto de estudo e o pesquisador passam a estar completamente imbricados nesse saber que se elabora e que se constitui como um novo conhecimento.

Oliveira (2016), além de corroborar as ideias de Ludke e André (1986), nos destaca ainda que, para além deste ato político, produzimos ciência, como uma ação concreta e factível a todos que buscam respostas e explicações para uma melhor compreensão da realidade empírica, e esse caminho só se viabiliza por meio de um método. Traduzimos como método “o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico, como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas adotadas para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p.8).

Para produzir conhecimento, podemos lançar mão de diferentes métodos científicos, mas nem todas as áreas de conhecimento que se utilizam desses métodos são ciências. Logo, “não há ciência sem o emprego de método científico.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.83). Além disso, “método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.83).

Mediante os conceitos anunciados, apresentamos o percurso investigativo desta pesquisa, pautado em uma abordagem de investigação qualitativa em que não se analisa em razão de resultados estatísticos, mas das relações e implicações empreendidas entre os sujeitos e o seu contexto vivenciado durante o processo investigativo.

Para complementar, apresentamos Flick (2009), afirmando que a pesquisa qualitativa não trata apenas de dizer que é uma pesquisa não quantitativa, já que fazer um trabalho qualitativo é ir mais além do que dados estatísticos; mas de poder assegurar que trata de uma atividade que busca situar o observador em todo o entorno, considerando o contexto visível e o não visível, delegando uma postura interpretativa de sentidos e significados que vão emergindo durante o processo.

Posto os enunciados apresentados, temos que:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16, grifo do autor).

Mediante as palavras proferidas pelos autores, fazer pesquisa qualitativa é pleitear todo o processo de investigação que vai além do seu produto final. Significa considerar o que os sujeitos sabem e pensam sobre determinada situação, inclusive como se sentem frente às situações. E nessa relação discorreremos acerca de subjetividades, sentimentos e impressões, e, assim, promovendo reflexões (BELLENGER; KENNETH, 1976).

Para termos veracidade e fidedignidade ao que se investiga, considerando uma aproximação real entre o objeto de estudo e seus respectivos partícipes, faz-se necessário lançarmos mão de instrumentos/procedimentos que promovam esse olhar e essa escuta, em busca de uma relação dialógica, dialética, sob um posicionamento responsivo e alteritário. (BAKHTIN, 2011).

Trata-se ainda de buscar outras escutas nas literaturas existentes, realização de observações diretas e/ou indiretas, desenvolvimento de questionários e/ou entrevistas, bem como fazer a análise e tabulação dos dados apresentados de forma

descritiva, sob a assertiva de que todos os fatos e fenômenos foram significativos e valorosos (OLIVEIRA, 2016).

Ancorados na epistemologia de Bogdan e Biklen (1994), fica compreendido que essa investigação qualitativa busca ir a campo com inquietações iniciais, encontrar respostas para as questões norteadoras, a fim de atingirmos determinados objetivos. Para tanto, é necessário que o pesquisador se aproxime do contexto, familiarize-se com as situações e os sujeitos a serem pesquisados, recolha dados e materiais, para que se possa compreender, refletir e trabalhar qualitativamente sobre o objeto de estudo em uma relação individual com o social e vice-versa.

As pesquisas de abordagens qualitativas têm crescido e apresentado diversas ramificações, de acordo com os objetivos propostos para a empiria realizada, dentre elas destacam-se a pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, estudo de caso e a pesquisa colaborativa (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016).

Isto posto, esta tese, de cunho qualitativo, preconiza o desenvolvimento de ações de bases colaborativas, na perspectiva de, além de recolher informações sistemáticas, promover mudanças sociais, um dos pontos essenciais em se fazer estudos qualitativos.

Um outro aspecto a ser considerado é que a pesquisa de caráter colaborativa tem sido amplamente utilizada nos últimos anos, principalmente no que se refere aos contextos escolares, apresentando resultados significativos no tocante à formação continuada de professores e às implicações com os processos de aprendizagens.

Para Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa se destaca no contexto educacional, como uma modalidade transversal de um trabalho crítico e emancipatório, caracterizado em compreender, interpretar e colaborar com as dificuldades apontadas pelos professores, contribuindo para uma melhoria das práticas docentes, logo, no processo de ensino-aprendizagem.

O uso do termo pesquisa colaborativa é recente e tem seu surgimento no final dos anos 90, derivando como uma alternativa teórico-metodológica da pesquisa-ação, enquanto uma forma de aproximação entre o contexto escolar e as universidades, proporcionando uma relação intrínseca entre esses dois contextos.

Fazer pesquisa colaborativa é promover, no contexto escolar, uma cultura de análise das práticas que se efetivam, a fim de possibilitar aos professores e demais envolvidos, junto ao contexto universitário, transformações de práticas, visando a emancipação profissional (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2021).

Sob os contextos apresentados ao optarmos por essa metodologia, não significa que o pesquisador deve inserir-se no contexto escolar, apenas para observar, apontar o que está certo ou não, o que deve ou não deve ser feito, mas promover um espaço de discussão e reflexão frente aos limites e dificuldades encontradas, possibilitando condições teórico-metodológicas desse fazer, para uma ressignificação de novas práticas.

Referimo-nos aqui a uma proposta de pesquisa em que todos os envolvidos – pesquisador e pesquisados – estejam imbricados em um processo de reflexão da ação, da reestruturação e reconstrução de um trabalho em parceria, sistemático e colaborativo. Presumimos, assim, que se trata de um trabalho minucioso que, além das reflexões de práticas, deva promover a transformação das mesmas. Não se trata aqui de um olhar individualizado, mas sim um olhar coletivo, historicamente e culturalmente situados (PIMENTA, 2005).

A vista disto, concordamos com Ibiapina (2008, p.7), que nos expõe a respeito da pesquisa colaborativa,

como um tipo de investigação que aproxima duas dimensões de pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola, uma vez que aborda questões tanto de ordem prática quanto teórica, desencadeando processos de estudo de problemas em situação prática que atenda às necessidades do agir profissional, fazendo avançar a produção acadêmica.

Compreendemos, assim, que fazer pesquisa colaborativa não significa apenas colaborar ou cooperar, tampouco apenas participar, mas expressa oportunidades igualitárias e responsivas, em que todos os sujeitos tenham voz e vez durante o processo da empiria. Nessa perspectiva, os sujeitos se encontram como aprendizes frente às experiências, conhecimentos, questionamentos, reflexões promovidas entre seus pares.

De acordo com Gasparotto e Menegassi (2016), é necessário atendermos alguns critérios importantes para darmos início à sistematização da pesquisa colaborativa, a saber:

- a) Participação voluntária, responsabilidade e autonomia entre os envolvidos;
- b) Identificação com o objeto de estudo, para aprofundarmos os conhecimentos sobre eles;

- c) Não haver passividade por nenhuma das partes, uma vez que todos os sujeitos estão imbricados na pesquisa;
- d) Encontros de estudos, podendo ser chamada também de sessões reflexivas;
- e) Organização de registros por meio de diários de campo, relatórios, observações, gravações ou fotografias.

Considerando os aspectos levantados e corroborando os autores, para que possamos efetivar a pesquisa colaborativa em sua legitimidade, é fundamental ancorarmo-nos teórico e metodologicamente em algumas etapas:

- a) Aproximação academia e escola: busca-se mais do que compreender as problemáticas da escola ou das práticas de sala de aula, levar o docente à compreensão e construção de novas possibilidades para serem incorporadas em suas ações;
- b) Negociação e interação: no processo de estudo teórico-metodológico e de construção de conhecimentos, preza-se pela discussão de valores, conceitos e ideias, fazendo com que o trabalho colabore significativamente para ambas as partes;
- c) Responsabilidade e engajamento: a responsabilidade do pesquisador está em ser o condutor de todo o processo. Mesmo em coparticipação, é dele o dever de certificar-se de que as ações estejam sendo sempre negociadas, de garantir um espaço favorável à crítica, aos relatos, à reformulação;
- d) Coparticipação e autonomia: a elaboração conjunta dos objetivos, das fases do processo de colaboração, das atividades a serem desenvolvidas em sala são necessárias para a conexão teoria e prática, considerando o encontro de experiências e conhecimentos que pode ser muito positivo. Contudo, as tarefas não precisam ser todas desenvolvidas conjuntamente, podem ser divididas, desde que tudo isso seja anteriormente negociado;
- e) Conexão teoria mais prática mais sujeito mais contexto: ao adquirir novos conhecimentos, não se deve esperar que o professor faça uma transposição direta para a sua prática. As novas informações são, na verdade, incorporadas, somadas à conhecimentos e experiências anteriores;
- f) Sessões reflexivas: os encontros entre pesquisador e docente podem acontecer durante todo o trabalho de colaboração [...]. Dada sua importância, o ideal é que as sessões reflexivas sejam gravadas, pois costumam ser um rico material para análise da construção e apropriação de novos conhecimentos;
- g) Coleta constante de registros: por se tratar de uma abordagem de pesquisa em que as etapas vão sendo construídas à medida que o projeto é desenvolvido, todos os registros podem ser recolhidos, pois se trata de uma construção coparticipativa, colaborando não só para a fase final de análise, mas também para a compreensão do andamento do processo e para tomadas de decisão necessárias durante o processo. (GASPAROTTO E MENEGASSI, 2016, p. 954).

Em consonância com as características expostas, assumimos a proposição de uma pesquisa colaborativa como o percurso investigativo nesta tese, buscando estabelecer uma relação dialógica, dialética, responsiva e alteritária entre os objetos de estudo: corpo, criança, AEE e formação de professores.

Nesta direção, tal procedimento metodológico tem potencialidades para ser sistematizado entre pesquisador e sujeitos, além de contribuir na ação-reflexão das práticas, na coprodução de saberes, na formação contínua e crescimento profissional de forma crítica e reflexiva, favorecendo os processos de aprendizagens das crianças.

Estimamos que, como resultados dessa ação colaborativa de pesquisa, consigamos lograr êxito nas parcerias e diálogos firmados, promovendo mudanças pedagógicas, valoração do trabalho, crescimento pessoal e profissional e desenvolvimento de ação-reflexão-ação do fazer docente (IBIAPINA, 2008).

Dando a continuidade a este capítulo metodológico, apresentamos os desdobramentos do campo empírico em que esta pesquisa está alicerçada, anunciando o lócus de atuação, a descrição dos nossos interlocutores e ainda os instrumentos utilizados para a investigação.

### **3.2 Segunda travessia: revelando o lócus de atuação**

Como já anunciado, a pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Antônia Fernanda Jales, localizado na zona sul da cidade do Natal, sob responsabilidade da SME/NATAL. Retomamos aqui a escolha pela etapa da Educação Infantil, primeiramente por ser o meu<sup>14</sup> espaço de atuação profissional, mas também por considerarmos a primeira vivência de vida escolar das crianças, compreendendo como um dos primeiros espaços de inclusão social que a criança passa a frequentar.

Durante o ano de 2020, frente à pandemia instaurada pela Covid-19, com a suspensão das atividades educacionais, não foi possível darmos início à submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que precisávamos ficar reclusos, promovendo um distanciamento físico e social.

Esse cenário provocou uma série de desafios para a educação, que precisou se reinventar para dar sequência às suas atividades de modo não presencial, e a rede

---

<sup>14</sup> Embora tenhamos estabelecido em nota que, a partir da análise textual, trabalharíamos todo o texto em primeira pessoa do plural, voltamos a pedir licença neste e em outros poucos casos para utilizar a primeira pessoa do singular, uma vez que dizem respeito a experiências singulares e pessoais.

de ensino do Natal demorou a se posicionar com relação ao funcionamento de suas unidades de ensino, não havendo assim atividades durante o ano letivo de 2020.

No primeiro semestre de 2021, ainda sob o contexto pandêmico, tais unidades se organizaram para ser retomadas virtualmente, adequando suas proposições por meio de atividades a serem enviadas pelo canal de WhatsApp e/ou plataformas para encontros remotos (*GoogleMeet*), evidenciando autonomia de cada unidade de ensino, de acordo com o seu contexto social, para encontrarem a melhor forma de resgatar vínculo com as suas crianças.

Em maio de 2021, demos início à submissão do projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovado em junho do mesmo ano<sup>15</sup>. De posse da aprovação do projeto, demos início à execução, entrando em contato com a chefia do Setor de Educação Especial desta secretaria.

De acordo com a Lei Complementar Municipal de nº. 141/2014, este é o setor responsável por viabilizar recursos humanos e materiais, dando sustentação ao processo de uma Educação Inclusiva, conforme estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº.11/09/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

O SEE está ligado diretamente ao Departamento de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, e, de acordo com o Capítulo II de sua Resolução, cabe a este, em seu Art.6º:

- I – Implementar e viabilizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proporcionando sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva das escolas da rede.
- II - Acompanhar e assessorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas unidades de ensino da rede, articulando junto aos educadores e demais assessores pedagógicos, o replanejamento das ações educativas.
- III – Promover e articular a formação continuada dos educadores das unidades da Rede Municipal com os demais departamentos e setores, introduzindo temas referentes à Educação Especial (NATAL, 2010, p.3).

Ainda se tratando desse primeiro lugar de investigação, quanto à importância e efetivação de uma formação continuada, é apresentado, no Capítulo VII, a seguinte declaração:

---

<sup>15</sup> O projeto desta investigação foi submetido em 13 de maio de 2021, à análise e validação deste Comitê de Ética em pesquisa, vinculado ao Ministério da Saúde/Plataforma Brasil, sob parecer – CAEE de Nº. 45234821.9.0000.5292, e aprovado em 14 de junho de 2021.

Art. 50 – Para a efetivação da Educação Inclusiva, todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, a saber, gestores, coordenadores, professores, educadores infantis, profissionais de apoio escolar, funcionários e familiares devem assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes matriculados na escola, respeitadas as suas funções e atribuições, participando da formação continuada geral e específica a partir das necessidades de cada unidade de ensino e, de preferência, na unidade escolar (NATAL, 2010, p.9).

Considerando o arcabouço de uma formação continuada e partindo das dimensões dialógicas da pesquisa colaborativa, realizamos, junto a este setor, um levantamento acerca das unidades de ensino que realizam o AEE. Fizemos uma entrevista no formato virtual com a chefe do SEE, que já está nesse setor desde o ano de 2017, como assessora pedagógica, passando a assumir o cargo de chefia recentemente, no mês de março de 2021. Em nosso diálogo, tivemos as seguintes informações:

Quadro 06 – Dados sobre a Secretaria Municipal de Educação/ SEE

Unidades de Ensino da rede	151 unidades
Unidades de Ensino - Ensino Fundamental anos iniciais	72 escolas
Unidades de Ensino - Educação Infantil	74 CMEIS
Estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede	2229 estudantes <sup>16</sup>
Unidades de Ensino com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que realizam o AEE	58 unidades
Professores que atuam no AEE	80 professores
Unidades de Ensino com Sala de Recursos Multifuncionais, que realizam o AEE na Educação Infantil	05 unidades
Estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no AEE	201 estudantes
Assessores do Setor de Educação Especial	13 assessores

Fonte: Diário de Campo 1, 2022.

Após essa primeira coleta de dados, fomos em busca das unidades de ensino na Educação Infantil que realizavam o AEE.

Quadro 07 – CMEIS que realizam o AEE na Rede Municipal do Natal

	<b>NOME DAS UNIDADES DE ENSINO - EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>LOCALIZAÇÃO POR REGIÃO</b>
01	CMEI Amor de Mãe	Zona Leste

<sup>16</sup> Dados retirados do Sistema E-Cidade, software público do Setor de Tecnologia da Informação da Rede Municipal do Natal, atualizado em 11 de maio de 2022.

02	CMEI Profa. Maria dos Martírios Lisboa de Menezes	Zona Sul
03	CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales	Zona Sul
04	CMEI Profa. Maria Abigail Barros de Azevedo	Zona Norte
05	CMEI Profa. Stella Lopes da Silva	Zona Norte

Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

Atendendo aos critérios de inclusão e exclusão, previstos no projeto de pesquisa e aprovado pelo Comitê de Ética, entramos em contato com as gestoras e agendamos uma visita a cada uma dessas instituições, para conhecermos suas instalações físicas, acesso ao trabalho pedagógico dessas unidades, para termos conhecimento sobre o quantitativo de salas de AEE funcionando, presença de professores efetivos na instituição, número de crianças público-alvo matriculadas e se o trabalho com o AEE estava sendo realizado nessas unidades de ensino.

Após esse primeiro apanhado nos deparamos com as seguintes situações:

Quadro 08 – Caracterização dos CMEIS com AEE

<b>NOME DAS UNIDADES DE ENSINO - AEE</b>	<b>FUNCIONAMENTO DA SALA DO AEE</b>	<b>N.º. DE SALAS REGULARES/ PROFESSORES</b>	<b>N.º. CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO/ ESPECIFICADES</b>
CMEI Amor de Mãe (Zona Leste)	01 professor efetivo (matutino) 01 vaga (vespertino)	10 turmas - 05 professores efetivos 05 professores substitutos	02 crianças (01 TEA 01 Osteogênese imperfeita <sup>17</sup> )
CMEI Profa. Maria dos Martírios Lisboa de Menezes (Zona Sul)	01 vaga (matutino) 01 professor efetivo (vespertino)	08 turmas - 05 professores efetivos 03 professores substitutos	09 crianças (07 TEA) 01 Síndrome de Down 01 baixa visão
CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales (Zona Sul)	01 professor efetivo (matutino) 01 professor efetivo (vespertino)	16 turmas 10 professores efetivos 06 substitutos	19 crianças (15 com TEA) 02 Síndrome de Down 02 baixa visão)

<sup>17</sup> A osteogênese imperfeita é também conhecida como a doença “ossos de vidro”. Apesar de não estar classificado no grupo das deficiências e/ou síndromes, mas trata de uma deformidade que provoca incapacidades funcionais que pode levar a uma deficiência física.

CMEI Profa. Maria Abigail Barros de Azevedo (Zona Norte)	01 professor efetivo (matutino) 01 vaga (vespertino)	10 turmas 04 professores efetivos 06 substitutos	08 crianças (TEA)
CMEI Profa. Stella Lopes da Silva (Zona Norte)	01 professor efetivo (matutino) 01 professor efetivo (vespertino)	10 turmas 02 professores efetivos 08 substitutos	06 (05 TEA 01 baixa visão)

Fonte: Diário de Campo 1, junho/2021.

Considerando nosso levantamento, percebemos que, entre os CMEIs que realizam o AEE, três dessas instituições não estavam com o quadro completo, considerando o professor do AEE em dois turnos de trabalho. Em se tratando de um trabalho formativo, mediante uma perspectiva colaborativa, seria viável para a pesquisa a presença dos dois professores do AEE exercendo suas atribuições no chão da escola, em seus respectivos turnos, assim como um maior número de professores efetivos na sala regular.

Desta forma, não atenderam os nossos critérios de inclusão, o CMEI Amor de Mãe, o CMEI Profa. Maria dos Martírios Lisboa de Menezes e o CMEI Profa. Maria Abigail Barros de Azevedo.

Vale ainda destacar que o CMEI Profa. Maria dos Martírios Lisboa de Menezes estaria iniciando o seu primeiro ano com AEE e a professora do turno vespertino estava se apropriando deste lugar a exatamente dois meses. No período, ela estava na fase de entrevistas com os familiares e ainda não tinha realizado nenhuma atividade junto às crianças.

Outro dado que nos chamou atenção é o número expressivo de professores substitutos nessa unidade. Sem desmerecer qualquer tipo de profissional, partimos do entendimento de que colaborar no chão da escola, por meio de uma formação continuada é poder promover mais qualidade no ensino e nas condições de trabalho desses docentes. Para que a formação continuada lograsse êxito e se materializasse no chão da escola, consideramos que, quanto menor a alternância de professores na instituição, mais a escola tem a ganhar com a formação continuada, uma vez que professores substitutos são temporários e têm uma rotatividade muito grande entre as unidades de ensino, e a formação poderia não se materializar como gostaríamos naquela instituição.

Frente a essa situação, o CMEI Profa. Stella Lopes da Silva, apesar de ter os dois professores do AEE, não nos atendeu quanto ao número de professores das salas regulares, evidenciando um maior número de professores temporários do que professores efetivos.

Assim, a unidade que mais atendeu aos nossos critérios de inclusão foi o CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales<sup>18</sup>, passando a ser o lócus de nossa pesquisa, que, além de ter os dois professores do AEE (matutino e vespertino), um número mais expressivo de turmas e de professores efetivos, ainda nos expôs um dado muito relevante, o número de crianças público-alvo da instituição, sendo quinze crianças com TEA, duas crianças com Síndrome de Down e duas crianças com baixa visão, atraindo nossos olhares para uma escuta desses corpos na infância.

Concluída essa triagem e definido nossos lócus de investigação, recebemos em julho de 2021, a notícia de que a Rede Municipal do Natal estaria retomando seu ensino no modo presencial e o CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales<sup>19</sup> estaria dando início às suas atividades. Assim fomos a campo.

Retornamos à instituição e fomos acolhidos pela alegria, esperança e vivacidade das crianças, que seguiam os protocolos de cuidado e de saúde com muito zelo, confirmando que, sim, era possível retornarmos ao modo presencial e trazermos cor e movimento à educação da infância.

---

<sup>18</sup> A patrona desta instituição é a professora Antônia Fernanda Veras Jales, nascida em 25 de julho de 1967. Formada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação, pelo Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento da Universidad Complutense de Madrid (2003). Foi professora, coordenadora de Pesquisa e Extensão e diretora do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP-UFRN), Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil (MEC/UFRN), e coordenava o Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Norte. Morreu no dia 13 de julho de 2011, em um acidente aéreo com Empresa de linhas aéreas Noar, deixando um excelente legado com suas pesquisas sobre a infância e formação de professores.

<sup>19</sup> O Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Antônia Fernanda Jales tem sede em Natal/RN, situado à Rua Rio Suaçuí, nº 7701, Conjunto Satélite, Bairro Pitimbu. CEP: 59068-320, sob decreto de criação nº 9588, de 12 dezembro de 2011, localizado em uma área de 1.118 m<sup>2</sup> (um mil, cento e dezoito metros quadrados).

Figura 02 – Fotografia da parte da fachada da frente CMEI Prof<sup>a</sup>. Antônia Fernanda Jales



Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

Trata-se de uma instituição de grande porte, situada em prédio próprio, inaugurado no dia 15 de fevereiro de 2012, pela SME/NATAL, construído com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE)<sup>20</sup>, dentro do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)<sup>21</sup>.

Apesar de a inauguração ter ocorrido em fevereiro de 2012, as atividades escolares só tiveram início em abril do mesmo ano, em virtude da ausência de alguns equipamentos essenciais e ainda de recursos humanos. A organização dos espaços foi crescendo e se modificando gradativamente, tendo como ponto de partida os marcos conceituais e operacionais, de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Atualmente, no que se refere à estrutura física, o CMEI apresenta um espaço amplo, arborizado e arejado, sendo composto por oito salas de aulas comuns, dois

---

<sup>20</sup> O FNDE é o órgão responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do nosso país. Para a construção do Centro Municipal de Educação Infantil Prof.ª Antônia Fernanda Jales, houve o investimento de R\$ 2 (dois) milhões de reais, sendo R\$ 550.000,00 (quinhentos e cinquenta mil reais) sob a responsabilidade do Município do Natal, e o restante sob responsabilidade do Governo Federal.

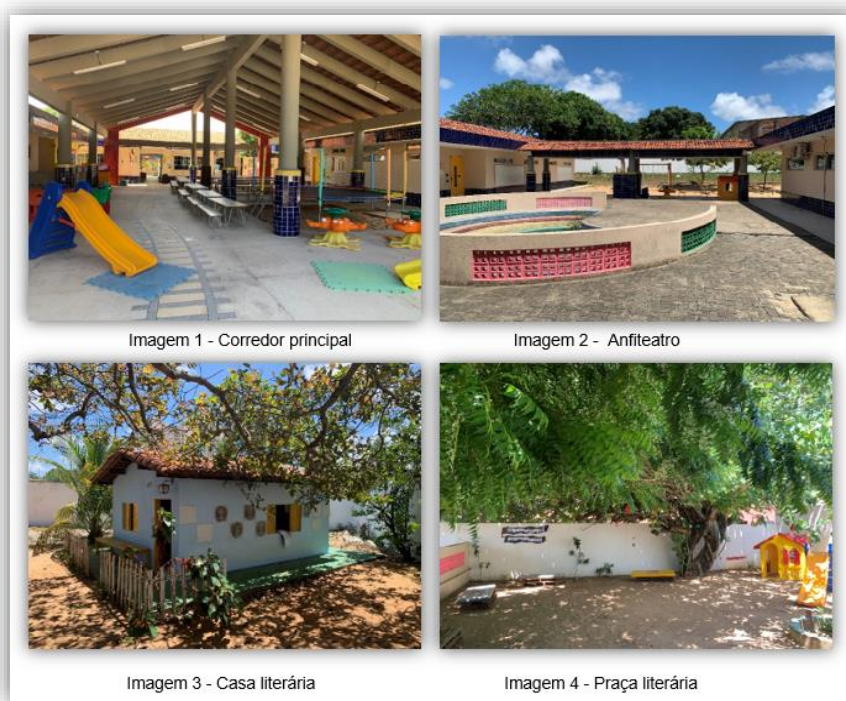
<sup>21</sup> O Proinfância foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil, cujo objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária.

banheiros infantis, dois banheiros adultos, uma cozinha, um refeitório, uma sala de professores, uma secretaria escolar, uma sala de Direção/Coordenação Pedagógica, uma sala de AEE, uma sala de estimulação psicomotora e uma sala de ateliê para atividades de artes.

Além de contar com esses espaços diversos, a instituição ainda tem um anfiteatro, uma área bem grande com tanque de areia e o parque de madeira, uma área grande coberta (corredor principal), com brinquedos de plásticos distribuídos pelo espaço (casa, escorregador, gira-gira, minhocão, cama elástica, cavalinhos etc.) e alguns cantinhos organizados (cantinho do faz de conta, cantinho dos jogos, cantinho da arte).

Na área externa do CMEI, ainda temos uma casa literária, uma praça literária, uma área com início da construção da horta, além de um campo de futebol pequeno.

Figura 03 – Fotografia da estrutura interna do CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales



Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

Gostaríamos de destacar dois espaços dessa instituição que muito nos sobressaltou aos olhos. A casa literária (imagem 3) e a praça literária (imagem 4), espaços construídos em parceria com os pais das crianças e alunos bolsistas do

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>22</sup>, em parceria com a UFRN, durante o ano de 2017.

Trata-se realmente de uma casa em alvenaria que foi pensada e construída pelo Projeto de Literatura *“Era uma vez, duas ou três: lendo me encanto, encantado me encontro”*, que teve como objetivo possibilitar um espaço literário que fosse além de uma sala de leitura e cujo contato com a literatura promovesse conexão com a natureza.

A construção desse espaço foi muito bem pensada, alicerçada abaixo de um frondoso cajueiro, de modo que, para ter acesso à casa literária, é preciso passar por todo um caminho organizado por pedras, árvores e flores. Em torno da casa, encontramos diversas poesias de autores infantis e produções das crianças expostas.

**Pesquisadora:** Nossa, que ambiente nostálgico [...]. Ao entrarmos na casa, nos deparamos com um espaço bem envolvente e apaixonante, sob um acervo riquíssimo de autores renomados, acessíveis às crianças nas estantes, prateleiras e cestos, como ainda um ambiente com tapetes, cadeiras, sofás, deixando este espaço muito acolhedor e sedutor para viver esse momento tão acolhedor. Tais perspectivas repercutem diretamente na ampliação desses novos conhecimentos das crianças, como na constituição da criança leitora desde o Berçário 2, a primeira turma que a instituição atende. (DIÁRIO DE CAMPO 1, 2021).

No que se refere à praça literária (imagem 4), também em meio ao ambiente arborizado da instituição, foi um espaço que emergiu sob o projeto “Roda de canções”, que busca desenvolver atividades coletivas, contações de histórias, apresentações culturais, um momento de acolhida e interações entre todas as turmas.

Em seus doze anos de funcionamento, o CMEI encontra-se bem conservado, recebendo seus devidos recursos orçamentários, junto aos programas municipais e federais. Ainda em se tratando da organização física desta unidade de ensino, queremos revelar dois espaços que dialogam diretamente com essa empiria: a sala de estimulação psicomotora (espaço onde ocorreu nossas oficinas de intervenção) e a Sala de Recurso Multifuncionais (SRM), onde se realiza o AEE com as crianças público-alvo da Educação Especial.

---

<sup>22</sup> PIBID é um programa financiado pela CAPES, que oferta bolsas para discentes de cursos de licenciatura, para que possam desenvolver atividades pedagógicas em escolas públicas de Ensino Básico, contribuindo para sua formação e ainda para melhoria da qualidade dessas escolas. Os discentes são acompanhados e orientados pelos seus respectivos coordenadores/supervisores.

Figura 04 – Fotografia da sala de estimulação psicomotora e da Sala de Recursos Multifuncional (SRM)



Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

Este CMEI se destacou também das demais unidades visitadas pela escolha do lócus, por ainda apresentar uma sala de estimulação psicomotora que contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, sociais, emocionais, cognitivos e motores, considerando a prática do movimento por meio da brincadeira e da ludicidade que este espaço pode promover.

Observando esta sala, percebemos ser um espaço amplo, arejado e iluminado, com colchonetes, módulos, rolos e palitos de espumas bem coloridas e confortáveis, apresentando elementos que promovam desafios de subir, deitar, rolar, saltar, a fim de que as crianças possam explorar diversos movimentos corporais, expressando suas capacidades expressivas e criativas de modo tranquilo e seguro.

Já a sala onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado das crianças, conhecida como SRM, teve sua inauguração no ano de 2019. Apesar de ser um espaço pequeno, sentimos ser um ambiente bem acolhedor, respeitando as especificidades da infância, com materiais lúdicos, jogos, fantoches e livros. Percebemos a presença de alguns recursos educacionais de acessibilidade.

A comunidade atendida pelo CMEI em aproximadamente 70% reside no Bairro Planalto, localizado nas adjacências do Bairro Pitimbu, que tem 25% das famílias atendidas pelo CMEI, e os 5% da comunidade se completam com outras famílias de bairro localizados na zona sul da cidade. Dessa forma, o universo da comunidade fica no entorno dos dois bairros onde o CMEI foi construído (NATAL, 2017).

Quanto à organização pedagógica da instituição, o CMEI oferece atendimento a trezentos e cinquenta crianças, distribuídas em oito turmas no turno matutino, compreendendo o horário das 7h às 11h; e oito turmas no turno vespertino, no período das 13h às 17h, atendendo os níveis de creche e pré-escola, conforme o quadro abaixo:

Quadro 09 – Organização pedagógica do CMEI

ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	TURMAS/ FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS	GRUPO	TURNO	NÚMERO DE CRIANÇAS NA SALA	NÚMERO DE ADULTOS NA TURMA
CRECHE	BERÇÁRIO 2 (01 a 02 anos de idade)	A	MATUTINO	16	03
		B	VESPERTINO	16	03
	NÍVEL I (02 a 03 anos de idade)	A	MATUTINO	20	03
		B	VESPERTINO	20	03
	NÍVEL II (03 a 04 anos de idade)	A	MATUTINO	22	02
		B	MATUTINO	22	02
		C	VESPERTINO	22	03
		D	VESPERTINO	22	03
PRÉ-ESCOLA	NÍVEL III (04 a 05 anos de idade)	A	MATUTINO	25	02
		B	MATUTINO	25	02
		C	VESPERTINO	25	02
		D	VESPERTINO	23	02
	NÍVEL IV (05 a 06 anos de idade)	A	MATUTINO	23	02
		B	MATUTINO	25	02
		C	VESPERTINO	23	02
		D	VESPERTINO	21	02

Fonte: Diário de Campo 1, agosto/2021.

Em se tratando da organização pedagógica da instituição, temos: um diretor administrativo/financeiro; um diretor administrativo/pedagógico; duas coordenadoras pedagógicas, onze professores efetivos que atuam nas salas de aula comum; duas

professoras da Educação Especial<sup>23</sup> que realizam o AEE; onze estagiários e quinze funcionários terceirizados, que ajudam a dar conta da demanda e dos serviços da instituição.

Em geral, nosso lócus proporciona uma rotina adequada para o bom desenvolvimento das crianças, apresentando-se como um espaço físico limpo, acolhedor, estético sem conter poluição visual, estabelecendo uma relação de organização e boa convivência.

Vale destacar que o CMEI é ainda considerado uma instituição de referência para a rede de ensino do Natal, conhecida em desenvolver práticas político-pedagógicas inovadoras e preocupadas com os processos de aprendizagem, frente a uma gestão democrática, apresentando uma proposta pedagógica pautada na “liberdade de pensamento, buscando respeitar a individualidade do ser criança, promovendo sua autonomia, desenvolvimento de forma plena, corpo e cognição indissociado, agindo com responsabilidade ao convívio social” (JALES, PPP, 2017).

### 3.3. Terceira travessia: apresentando nossos partícipes

Considerando as dimensões alteritárias e dialógicas de uma pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, apresentamos os nossos partícipes como sujeitos essenciais à essa prática discursiva, frente às reflexões depreendidas, às trocas de experiências e às vivências materializadas, como elementos substanciais para a tabulação de dados e suas respectivas análises.

Após apresentação da proposta empírica à direção do CMEI, o aceite e o acolhimento primoroso da equipe gestora, marcamos nosso primeiro encontro presencial, para que pudéssemos explanar a proposta de pesquisa e ter o primeiro contato com nossos partícipes.

**Pesquisadora:** [...] fui muito bem acolhida pela instituição, desde a recepção do porteiro às crianças. Ver o verde das árvores, perceber o balanço das folhas, a escuta do vento pelos corredores, estavam em um ambiente acolhedor. Estar ali naquele pátio amplo, observando e ouvindo as crianças conversando uma com as outras, umas gritando e correndo, outras dando grandes risadas... Era tão bom estar ali, sentia que tinha cor, vida, tinha cheiro de infância. Por ora, meu corpo, já despontava os primeiros afetos desse momento (DIÁRIO DE CAMPO 1, 2021).

---

<sup>23</sup> Ao longo das oficinas, as duas professoras do AEE passaram a assumir a gestão escolar, e assume o AEE um professor da sala regular do turno matutino.

Afetos já anunciavam os primeiros movimentos da pesquisa. Era o momento de conhecer nossos futuros partícipes e esse contato aconteceu em uma segunda-feira, 26 de julho de 2021, momento previamente marcado pelas diretoras.

A escolha da segunda-feira se deu porque a instituição realiza quinzenalmente um momento de estudo, intitulado Pesquisa e Observação da Cultural Infantil (POCI), momentos coletivos que envolve a gestão, a coordenação, professores e estagiários, que se reúnem entre onze horas e treze horas, para discutirem temáticas de acordo com as necessidades apresentadas pela equipe.

Nesse dia, também tivemos o primeiro contato com as coordenadoras, professoras do AEE, professores da sala regular, juntamente com alguns estagiários que já tinham sido encaminhados para esta unidade de ensino.

Apresentamos a carta de anuência<sup>24</sup>, devidamente consentida pela SME/NATAL, o parecer de Aprovação do Comitê de Ética, para que todos se familiarizassem com a proposição da pesquisa que iríamos desenvolver na instituição.

A pesquisa foi sistematizada em três etapas. **A primeira etapa**, denominada **sensibilização**, contempla: a apresentação da proposta; o acolhimento das necessidades destes professores; as observações realizadas frente às práticas desenvolvidas na sala regular e no AEE; a nossa participação nos planejamentos com a coordenação pedagógica; a realização de entrevistas semiestruturadas; e, por fim, a apresentação dos primeiros achados e escutas para construirmos a etapa seguinte.

A **segunda etapa**, intitulada **formativa**, refere-se à realização da formação docente materializada junto à equipe que foi pensada e estruturada colaborativamente com este grupo de professores. Após a apresentação das nossas primeiras análises, constituímos o nosso Diário de Campo 1. Foi nessa etapa que pensamos sobre as temáticas a serem desenvolvidas durante a formação, considerando o corpo e os processos de aprendizagens.

E, para finalizar, a **última etapa**, designada **interventiva**, que nos faz pensar sobre a materialização da formação docente nas práticas pedagógicas da instituição, por meio da elaboração de um Plano de Trabalho que pudesse ser desenvolvido no AEE e articulado com o trabalho dos professores da sala regular, a ser melhor detalhado na última seção desta tese.

---

<sup>24</sup> Anexo A.

Figura 05 – Apresentação da proposta de pesquisa



Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

A proposta foi prontamente acolhida pelos dois grupos de docentes (matutino e vespertino), inclusive sendo aderida pelas professoras substitutas e pelos estagiários, que demonstraram interesse e curiosidade com a temática e discussões voltadas para a inclusão, que emanavam urgência em suas práticas pedagógicas.

Deste modo, partindo de um olhar inclusivo em que o conhecimento precisa chegar a todos e que as crianças não são apenas responsabilidades de professor “A” ou professor “B”, mas de todos da escola, estendemos a formação a todos, constituindo, assim, um corpus de trinta e quatro partícipes, entre eles: dezessete professores efetivos, seis professoras substitutas e onze estagiários.

Apresentamos, a seguir, o quadro com os nossos sujeitos da pesquisa, que passaram a ser identificados por pseudônimos (nomes de escritores e poetas), de acordo com a sistematização da Oficina de sensibilização, a ser descrita à frente. A escolha foi feita por eles livremente durante a nossa primeira oficina. Estes nomes representarão os nossos sujeitos ao longo desta escrita; a faixa etária que esse grupo de professores estão inseridos; a formação acadêmica, considerando a inicial e a continuada, respectivamente; como ainda o tempo de exercício de suas atividades na instituição.

Quadro 10 – Apresentação e caracterização dos sujeitos da pesquisa

	SUJEITOS DA PESQUISA	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO NA INSTITUIÇÃO
01	Cora Coralina	50 a 60 anos	Magistério e Pedagogia Esp. em Gestão Escolar	09 anos
02	Lourival Açucena	20 a 30 anos	Pedagogia Psicomotricidade	04 anos
03	Carlos Drummond	40 a 50 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Psicopedagogia e Gestão Escolar	07 anos
04	Ferreira Itajubá	60 a 70 anos	Magistério e Pedagogia (Instituto Kennedy) Esp. Educação Infantil	10 anos
05	Cecília Meireles	50 a 60 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Educação Infantil	07 anos
06	Clarice Lispector	30 a 40 anos	Magistério e Pedagogia	10 anos
07	Ariano Suassuna	40 a 50 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Psicopedagogia	08 anos
08	Ruth Rocha	30 a 40 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Educação Infantil	07 anos
09	Machado de Assis	30 a 40 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Pobrezas e desigualdades sociais	02 anos
10	Castro Alves	30 a 40 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Educação Infantil	10 anos
11	Zila Mamede	30 a 40 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Educação Infantil	10 anos
12	Câmara Cascudo	40 a 50 anos	Pedagogia Esp. Educação Infantil e Ensino de Artes e Educação Física na infância	10 anos
13	Adélia Prado	50 a 60 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Psicopedagogia	02 anos
14	Eva Furnari	40 a 50 anos	Magistério/ Letras em Língua portuguesa Esp. Educação, literatura e ensino. Mestrado em Educação	02 anos
15	Marina Colassanti	40 a 50 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Psicopedagogia	08 anos
16	Vinícius de Moraes	40 a 50 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Psicopedagogia	10 anos
17	Lygia Bojunga	40 a 50 anos	Magistério/ Pedagogia Esp. Educação Infantil	02 anos

Fonte: Diário de Campo 1, 2021.

Evidenciamos mais uma vez que a formação realizada foi constituída por trinta e quatro partícipes, considerando professores efetivos, substitutos e estagiários. No entanto, como critérios de inclusão para a constituição de nossa análise, o quadro acima apresenta apenas os professores efetivos da instituição, que passaram a ser

os sujeitos de nossa análise nessa pesquisa colaborativa, totalizando, assim, dezessete partícipes, considerando as professoras do AEE, professores da sala regular, as coordenadoras e ainda as diretoras do CMEI.

Ainda a respeito do quadro acima, destacamos que nesse grupo há apenas um professor, as demais são professoras, compreendendo a maior faixa etária desses sujeitos, um grupo entre quarenta e cinquenta anos.

Percebemos que quinze de nossos sujeitos têm, como formação de Ensino Médio, o curso de Magistério. Isso se dá pelo fato de boa parte desses professores serem do concurso público<sup>25</sup> realizado no ano de 2007, que exigia como requisito mínimo a formação em Magistério.

No ano de 2010, a instituição do Plano de Cargos e Carreiras (PCC) do Educador Infantil e sua investidura no cargo traz como requisitos, além do Ensino Médio em Magistério, o Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia. Percebemos ainda outro fato positivo que todos os nossos representantes, além da investidura em sua formação inicial, buscaram investimentos em sua formação continuada por meio de cursos de pós-graduação.

Considerando que o CMEI hoje tem onze anos de fundação, inferimos que a maior parte do corpo docente está na instituição desde seus anos iniciais, o que é muito relevante e favorável, pois conhece a história do CMEI, considerando as necessidades, dificuldades e avanços, como ainda conseguem acompanhar as práticas pedagógicas sendo consolidadas conforme os fundamentos teórico-metodológicos de seu PPP.

Ainda neste contato com os professores e diante da importância da formação continuada que se instaurava a partir deste momento no CMEI, percebíamos que estávamos frente a um grupo desejoso por essa formação e que ali não estávamos tratando com professor X ou Y, mas diante de uma equipe que tinha o mesmo propósito, contribuir para as práticas pedagógicas da instituição, conforme já podemos perceber nos enunciados durante a etapa de sensibilização:

---

<sup>25</sup> Concurso público para provimento de cargo de Educador Infantil, do quadro de pessoal efetivo do Município do Natal. Atualmente este grupo de professores são regidos pela Lei Complementar, nº 114, de 17 de junho de 2010, efetivando que o Educador Infantil é o titular do cargo da Carreira do Magistério Público Municipal do Natal, para realizar as atividades inerentes à Educação Infantil, desenvolvidas em Centros Municipais de Educação Infantil que atendam Berçário I (bebês de 06 meses) a Nível 4 (crianças com 5 anos e 11 meses).

Nossa, já estou cheia de expectativas, primeiramente, por essa escuta ao corpo que é fantástica, esses anseios que nosso corpo pede e com certeza das crianças também. E segundo, por saber que a formação poderá implementar boas práticas pedagógicas com todas, tenha a criança necessidades ou não (RUTH ROCHA, 2021).

Que possamos aprender, descobrir e redescobrir, práticas, estratégias, e estratégias que nos ampare e amplie esse olhar para os desafios do ensino para as crianças da Educação Infantil, pois será relevante para todas (CLARICE LISPECTOR, 2021) (DIÁRIO DE CAMPO 1, 2021).

Os primeiros diálogos já anunciam a importância da formação para estes sujeitos, o olhar cuidadoso para com as crianças e já evidenciamos aqui um trabalho voltado para todas as crianças, sejam elas público-alvo ou não da Educação Especial.

Percebemos, ainda, o anseio por estratégias que possam colaborar para as práticas destes sujeitos e dar conta de algumas especificidades deste grupo e para o olhar a este corpo, conforme a professora Ruth Rocha apresentou, considerando-o como um corpo que precisa ser escutado e não apenas os das crianças, como também destes professores, e como levar o professor a aprender a fazer essa escuta, de fato temos que começar por eles.

#### **3.4. Quarta travessia: tateando os instrumentos**

Examinando o repertório metodológico adotado para a feitura desta empiria e respeitando os preceitos da pesquisa colaborativa, enquanto pesquisadores e pesquisadoras, temos que ter, desde o início, um olhar aguçado e uma certa sensibilidade às escolhas adequadas das ferramentas que lançaremos mão para a travessia da pesquisa. E isso só é possível devido aos instrumentos utilizados para a coleta de dados e à dinamização entre eles para constituir a análise e interpretação dos mesmos (GIL, 2008).

Assim, legitimamos como instrumentos de pesquisas para a constituição deste trabalho:

- a) Análise de documentos;
- b) Observação participante;
- c) Diários de campo (1 e 2);
- d) Entrevistas semiestruturadas individuais;
- e) Oficinas pedagógicas;
- f) Portfólios reflexivos.

Retomando novamente nossos objetivos específicos que foram essenciais para nos ajudar a constituir a feitura deste trabalho, dialogamos diretamente com os instrumentos propostos. Assim, reiteramos no quadro abaixo nossos objetivos específicos já apresentados na seção introdutória e apresentamos agora os caminhos trilhados junto aos instrumentos metodológicos para que estes objetivos pudessem ser alcançados:

Quadro 11 – Apresentação dos instrumentos para a coleta de dados

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS
Identificar ações e saberes sobre o corpo como lugar de aprendizagem das crianças da sala comum e das crianças que são atendidas no AEE.	- Observação participante - Entrevistas semiestruturadas - Diário de campo 1 - Registros fotográficos
Descrever as práticas corporais pedagógicas das crianças nos fazeres dos professores do AEE e da sala comum.	- Observação participante - Entrevistas semiestruturadas - Diário de campo 1
Elaborar um plano de trabalho a partir da formação colaborativa desenvolvida com os professores do AEE, da sala comum e o coordenador pedagógico, considerando o corpo como lugar de aprendizagem;	- Gravação de áudio durante os planejamentos (transcrição) - Diário de Campo 2
Elaborar um plano de trabalho a partir da formação colaborativa desenvolvida com os professores do AEE, da sala comum e o coordenador pedagógico, considerando o corpo como lugar de aprendizagem.	- Gravação de áudio nos encontros formativos (transcrição) - Diário de Campo 2

Fonte: Diário de Campo 1 e Diário de campo 2

Evidenciamos que todos os instrumentos foram substanciais ao longo de todas as etapas da pesquisa, de modo que pudessem estar sempre dialogando e colaborando entre si. Apresentamos a seguir a contribuição detalhada de cada instrumento.

*a) Análise de documentos:*

Optamos, a princípio, pela análise documental, considerando o PPP da instituição para que pudéssemos nos familiarizar com a proposta pedagógica da unidade educativa, identificando as concepções que permeiam e sustentam suas práticas. Para Oliveira (2016), o tateamento com esse tipo de material é um passo

muito importante, para que o pesquisador vá se inserindo aos poucos no contexto e principiando uma relação junto ao objeto de investigação.

Ludke e André (1986) sinalizam que os documentos são fontes de conhecimentos significativos, pois nestes se encontram as evidências que podem ser confirmadas ou não, fundamentos que alicerçam os discursos apresentados na teoria e a relação destes com as práticas observadas.

Em um contato minucioso com o PPP, conhecido ainda como a certidão da instituição, destacamos alguns pontos importantes. O documento, datado do ano de 2017, mostrou que foi um referencial que não se constitui do dia para noite. Mesmo após a fundação do CMEI, foi preciso alguns anos para construir a sua identidade com vários estudos, reflexões, formações de ordens administrativas e pedagógicas, considerando a participação não apenas do grupo de professores, mas também de funcionários e das famílias, para assim firmar a proposta educativa desta instituição.

O referido material apresenta as concepções filosóficas e pedagógicas que norteiam suas práticas, memórias, afetos, metas, valores, primando-se pela excelência do trabalho educativo, que considera o processo de ensino e de aprendizagem “na busca incessante de uma educação de qualidade, de acessibilidade e de inclusão para **todos**, valorizando os processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças” (JALES, 2017, p.06. *Grifo nosso*).

Podemos perceber um olhar inclusivo desde a primeiríssima infância, já que o CMEI inicia seu atendimento com bebês a partir de um ano de idade, e compreendemos que este ingresso na escola é o caminho por onde se abrem as portas para o acolhimento à diversidade.

Outro aspecto que queremos evidenciar é a apresentação deste documento à chegada de um novo docente ou funcionário à instituição, para que, desde cedo, tenham ciência da educação que eles acreditam e buscam, as concepções que fundamentam suas práticas e que possam, com brevidade, se imbricar com a proposta da unidade escolar. Assim, sobressaltou aos nossos olhos, uma concepção de educação alicerçada

[...] na liberdade de pensamento, que trabalhe e respeite a individualidade da criança, para que assim possa, efetivamente, construir sua autonomia desenvolver-se de forma plena (corpo e mente indissociado) [...] A aprendizagem surge da descoberta e curiosidade natural do indivíduo pelo mundo que o cerca, e através do contato com as múltiplas linguagens, no processo de interação com o outro. Portanto, a criança precisa de condições para experimentar, criar, brincar, construir e expressar-se livremente, desta

forma nossas ações/intenções estarão pautadas nestes pressupostos (JALES, 2017, p.07).

Frente à uma concepção de corpo que não se separa do sujeito pensante, percebemos, de maneira tímida, a epistemologia fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), em que a aprendizagem atravessa o corpo pela descoberta, pelas experiências do observar, tocar, expressar, experimentar e, por fim, criar, compreendendo que somos um corpo que se faz presente no mundo e que aprendemos nessa interação do corpo consigo, com o outro e com o meio (PEIXOTO, 2019).

#### *b) Observação participante*

Dando continuidade ao tateamento de nossos instrumentos, optamos também pela observação participante, para que nossas escutas e olhares se materializassem no chão da escola para além do que estava proposto no PPP, e viesse somar à proposta da nossa formação docente.

A observação participante simboliza a participação concreta e real do grupo pesquisado, e, nesse processo, o pesquisador precisa se manter neutro, distanciando-se de si para focar no contexto investigado (GIL, 2008).

Fazer este processo pode até parecer ser uma tarefa fácil, mas não é, principalmente partindo do entendimento de que observar é ir além do que se vê, pois trata-se uma relação íntima e sensível.

Sob este contexto, discorrendo que a técnica da observação deve ser pensada e bem planejada, foi organizado um roteiro de observação, considerando alguns eixos norteadores: concepções de infância e criança de acordo com o PPP da instituição; o acolhimento às diversidades; atividades com o corpo, considerando essas crianças e essas infâncias; e sistematização do planejamento entre as coordenadoras e professores.

Em concordância com Bogdan e Biklen (1994), é apresentado o termo participante/observador, sob o enfoque de que também somos um sujeito participante desse processo de observação, e, para além do planejamento, os registros precisam de um olhar cuidadoso e acurado, para que estas minúcias não se percam no tempo e no espaço, precisando, assim, ser registradas em um Diário de Campo, para que

não percamos detalhes preciosos e relevantes na validação de uma observação singular.

As observações aconteceram em dias alternados, para que tivéssemos acesso às diversas práticas na rotina do CMEI, considerando seus distintos espaços, sala de psicomotricidade, o momento do parque, na casa literária, as vivências na roda de canções, na praça literária, como ainda atividades realizadas na SRM.

Destacamos ainda que nunca chegávamos à instituição sem aviso prévio, comunicávamos com antecedência à diretora pedagógica para que antecipasse, ao professor e/ou professora, a nossa vinda àquele determinado grupo.

Realizamos assim vinte e seis visitas à instituição para materializar esse momento da observação participante, tendo seu início em agosto e término em outubro de 2021, conforme o roteiro de observação<sup>26</sup>, considerando cuidadosamente as características da pesquisa colaborativa que nos faz pensar sobre a importância desse planejamento, como uma preparação preliminar do observador e dos próprios sujeitos que irão receber o pesquisador (IBIAPINA, 2008).

Concordamos com os autores ao afirmar que “planejar a observação significa determinar com antecedência o quê e o como observar” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.25). Esses momentos foram essenciais para dar estrutura aos passos seguintes à empiria. Chegávamos no início das atividades escolares, às sete horas da manhã, e acompanhávamos toda a rotina daquele grupo de crianças, até o momento da saída, que era às onze horas. O mesmo se consolidava com as observações do grupo vespertino, chegando às treze horas e encerrando às dezessete horas.

Para coadjuvar com este instrumento da observação participante, apresentamos o Diário de campo como o meio para registro das descrições de tudo o que fora observado.

### *c) Diário de campo*

Podemos apresentar o Diário de Campo como um caderno de anotações em que o pesquisador toma nota das situações ora observadas, sejam em contextos formais ou não. De acordo com Araújo *et al.* (2013), nessa tomada de notas, podemos

---

<sup>26</sup> Apêndice C.

discorrer sobre as enunciações, comportamentos observados e as nossas impressões para que, a posteriori, tais fatos possam ser analisados e refletidos.

Nesta pesquisa constituímos a elaboração do Diário de Campo 1, considerando a primeira etapa da pesquisa: a da sensibilização; e o Diário de Campo 2, a contemplar a segunda e terceira etapa: formativa e interventiva.

Para esta primeira etapa da pesquisa, o Diário de campo 1 nos revelou os vinte e seis momentos de observações, tendo seu início em agosto e encerramento em outubro de 2021. Esses momentos foram marcados pelas observações das atividades desenvolvidas na sala regular, considerando o turno matutino e vespertino, alguns momentos no AEE, como ainda a participação em alguns planejamentos sistematizados pelas coordenadoras junto aos seus professores.

Trazendo ainda a importância do Diário de campo, Araújo (2013) o expõe da seguinte maneira:

[...] o diário de campo tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...] o diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na conduta da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (ARAÚJO *et al.*, 2013, p.54)

Apropriamo-nos do Diário de Campo 1 ainda para os registros das entrevistas empreendidas. E o Diário de Campo 2, contemplando a tomada de notas dos excertos das oficinas pedagógicas, os registros dos Portfólios Reflexivos e a elaboração e desenvolvimento do Plano de Trabalho que culminou como um produto da formação realizada, a ser detalhado na última seção.

#### *d) Entrevista semiestruturada*

Concluído o processo de observação, nós nos apropriamos de outro instrumento para colaborar com essa empiria, a entrevista semiestruturada. Atinamos que estamos diante de um instrumento riquíssimo e que tem muito a contribuir com este fazer, pois nos permite dar um passo mais à frente na empiria, que é poder estreitar os vínculos, estabelecendo afetos, considerando ser um momento de escuta e de acolhimento aos nossos partícipes.

Sob essa perspectiva, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser agrupadas em entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada. Apesar de a literatura apresentar outras nomenclaturas, optamos pela entrevista semiestruturada, que também é conhecida como a entrevista semiaberta.

Nesse tipo de entrevistas, apresentamos um roteiro de questões<sup>27</sup> previamente elaborado, em que, apesar de ter perguntas diretas e objetivas, dá espaço para que outras questões que não foram apontadas diretamente no roteiro possam ser explanadas mediante os discursos estabelecidos. No entender de Triviños (2007, p.146), a entrevista semiestrutura é,

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Isto posto, concordamos com o autor e concebemos a entrevista semiestruturada como a mais apropriada à nossa estratégia metodológica que se ancora na pesquisa colaborativa. Poder fazer o uso desse instrumento é permitir ao entrevistado contribuir no processo de investigação com espontaneidade e liberdade, sem perder a objetividade (TRIVIÑOS, 2007).

As entrevistas foram agendadas previamente durante os planejamentos de nossos partícipes, de acordo com sua disponibilidade. No dia marcado, o entrevistado tinha acesso ao roteiro de perguntas sobre o que seria conversado e, concordando, recebia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>28</sup>, conforme aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa apresentado em nosso primeiro contato.

Tais entrevistas aconteceram concomitantemente às observações participantes (agosto a outubro de 2021), evidenciando que só realizávamos a entrevista após termos feito as observações do trabalho pedagógico destes sujeitos.

Elas foram registradas por meio de um aparelho de gravador de voz, com o propósito de garantir a fidedignidade do conteúdo a ser transcrito posteriormente. As entrevistas duravam entre oito a vinte minutos, a depender de cada entrevistado e suas concepções.

---

<sup>27</sup> Apêndice G.

<sup>28</sup> Apêndice B.

Finalizadas as entrevistas de todos os nossos partícipes, o Diário de Campo 1 nos apontou uma conversação de trezentos e cinquenta e três minutos, constituindo uma transcrição de quarenta e duas páginas.

#### *e) Oficinas pedagógicas*

Demos início então à segunda etapa da pesquisa, também denominada como a etapa formativa, ancorada na efetivação das oficinas pedagógicas que foram materializadas por meio de uma ação de extensão<sup>29</sup>, intitulada “Por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças: processos de criação na infância”.

Optamos por trabalhar com oficinas pedagógicas por considerar como um meio lúdico e dinâmico, em que podemos viabilizar situações didáticas a serem vivenciadas pelos partícipes, partilhando e apreendendo conhecimentos coletivamente, promovendo, assim, reflexões sobre a prática que nela se efetiva (FERREIRA, 2001).

Ao promovermos experiências que envolvem ludicidade e encantamento, estamos ainda propiciando a troca de saberes entre seus pares, de modo que vivenciamos a experiência da escuta, o acolhimento ao outro, de nos percebermos enquanto sujeito de histórias e aprendizados, como ainda nos colocarmos no lugar de outrem, nessa perspectiva, estamos promovendo experiências que passam pela estesia.

Neste contexto, Lopes (2015, p. 131) nos evidencia que “a oficina traz consigo a ideia de preparação, de processo, de um lugar que prioriza a criatividade, a imaginação, a liberdade de expressão e a reflexão”.

Buscamos com a nossa proposta formativa promover encontros leves, descontraídos, evidenciando que, além de serem momentos formativos, deveriam ser lúdicos, prazerosos e envolventes, permeando a escuta da sensibilidade, em que, além de ver e experimentar, podemos criar e (re)criar sobre nossas próprias possibilidades de aprendizagens.

Frente à execução do curso, os encontros formativos foram organizados coletivamente, acordado de ser realizados quinzenalmente, às segundas-feiras, de

---

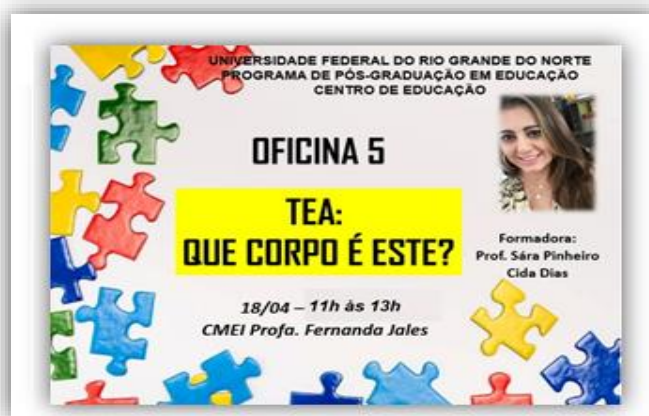
<sup>29</sup> Ação de extensão foi pensada por meio de um curso que teve seu início em novembro de 2021 e término em junho de 2022, com carga horária de 40 horas, para nossos colaboradores. O curso foi totalmente desenvolvido pela pesquisadora, que planejou e executou todas as oficinas e certificou todos os envolvidos.

modo que contemplasse os professores do matutino e do vespertino, de acordo com a organização e rotina da instituição que já realizam esses momentos em seu grupo de estudo POCI.

Mediante os acordos institucionais firmados e reforçados durante a empiria, a formação iniciava às onze horas (após o término das atividades do turno matutino) e terminava às treze horas (horário de início das atividades do turno vespertino). Nesse processo, primeiramente chegavam os professores, enquanto suas crianças ficavam com seus respectivos estagiários, até serem entregues todas e, após esse momento, os estagiários se juntavam ao grupo.

As datas das oficinas foram organizadas previamente com os sujeitos junto à equipe gestora. Deste modo, era sempre enviado, com até três dias de antecedência, o “card”, anunciando o nome da temática, reforçando a data e horário, e ainda a solicitação de algum material para usar na formação, no intuito de motivá-los durante o processo.

Figura 06 – Fotografia do Card (Oficina 5) “TEA: que corpo é este”



Fonte: Diário de campo 2, 2021.

Ao término de cada oficina, oferecíamos um lanche bem reforçado, para que os partícipes não se sentissem desconfortáveis durante os encontros formativos, já que a proposta compreendia exatamente o horário de almoço, sabendo que alguns professores da manhã ainda dariam o segundo expediente em outra escola, e outros professores da tarde já vinham do seu primeiro turno de trabalho.

Depreendendo os caminhos propostos por Ferreira (2001) para a realização das oficinas, a autora nos apresenta que estas precisavam ser alicerçadas em três

momentos dialógicos: o primeiro momento de motivação, o segundo de sistematização e o último, avaliativo.

Para a autora, os momentos de motivação são as oficinas iniciais, objetivando reflexões sobre a temática, relevância do estudo, despertando nos partícipes a curiosidade pelo objeto de estudo e o desejo por querer aprender. As oficinas de sistematização são aquelas em que os conhecimentos são acessados por meio de situações didáticas diversas, em um processo gradual e contínuo que propicia a internalização do que é aprendido (FERREIRA, 2001).

Desse modo, a oficina 1, 2, 3 e 4 foram as nossas oficinas motivadoras; as oficinas 5, 6, 7, 8 e 9, foram as nossas oficinas de sistematização; e a oficina 10, como a oficina avaliativa.

O ambiente para as oficinas concretizou-se na sala de estimulação psicomotora, um espaço amplo e adequado para acolher nossos partícipes, como também para realizar as experiências corporais.

Chegávamos mais cedo para organizar o espaço com almofadas, montagem do material midiático (projektor, caixa de som, TV), distribuição dos Portfólios Reflexivos (detalhes à frente), uma música ambiente, procurando deixar este espaço e o momento os mais acolhedores possível.

Figura 07 – Fotografia da oficina 2 “Eu tenho um corpo”?



Fonte: Diário de campo 2, 2021.

Apresentamos no quadro abaixo o cronograma com as temáticas realizadas durante as oficinas e seus respectivos objetivos:

Quadro 12 – Apresentação das temáticas do curso: “Por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças: processos de criação na infância”

	TEMÁTICAS	OBJETIVOS
<b>1ª OFICINA MOBILIZAÇÃO</b> CONSCIÊNCIA CORPORAL 08/11/2021	<b>SENSIBILIZAÇÃO DE CORPOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar e sensibilizar os sujeitos à participação da pesquisa;</li> <li>- Apresentar a proposta formativa;</li> <li>- Despertar o conhecimento de si e sobre o seu corpo;</li> <li>- Promover a consciência corporal;</li> </ul>
<b>2ª OFICINA MOBILIZAÇÃO</b> CONSCIÊNCIA CORPORAL 22/11/2021	<b>EU TENHO UM CORPO?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar sobre a expressão corporal e suas diversas formas de linguagem;</li> <li>- Explorar o conhecimento de si e sobre o seu corpo;</li> <li>- Promover a consciência corporal;</li> </ul>
<b>3ª OFICINA MOBILIZAÇÃO</b> CONSCIÊNCIA CORPORAL 06/12/2021	<b>EU SOU O CORPO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o conhecimento de si e sobre o seu corpo;</li> <li>- Explorar o conhecimento sobre o corpo do outro;</li> <li>- Refletir que não temos um corpo, mas somos um corpo em constante aprendizagem;</li> <li>- Promover a consciência corporal;</li> </ul>
<b>4ª OFICINA MOBILIZAÇÃO</b> CONSCIÊNCIA CORPORAL 04/04/2022	<b>MEMÓRIAS CORPORAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar a consciência corporal;</li> <li>- Resgatar experiências corporais da infância;</li> <li>- Dialogar sobre corporeidade: imagem e esquema corporal;</li> <li>- Compreender que as memórias são impressas em nosso corpo;</li> </ul>
<b>5ª OFICINA SISTEMATIZAÇÃO</b> 18/04/2022	<b>TEA: QUE CORPO É ESTE?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).</li> <li>- Reconhecer as características do TEA;</li> <li>- Refletir sobre mitos e verdades sobre o espectro;</li> </ul>
<b>6ª OFICINA SISTEMATIZAÇÃO</b> 25/04/2022	<b>TEA: QUE CORPO É ESTE?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança com TEA e sua corporeidade;</li> </ul>
<b>7ª OFICINA SISTEMATIZAÇÃO</b> PRÁTICAS CORPORAIS 09/05/2022	<b>O CORPO E SUA SENSORIALIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover experiências sensoriais, explorando a corporeidade da criança com TEA;</li> <li>- Vivenciar experiências de exploração de imagem corporal e esquema corporal;</li> </ul>
<b>8ª OFICINA SISTEMATIZAÇÃO</b> PRÁTICAS CORPORAIS 23/05/2022	<b>BRINCADEIRAS, CORPO E MUSICALIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover experiências com o corpo, por meio da música e a ludicidade, fomentando discussões/reflexões sobre a corporeidade e das crianças junto aos seus processos de aprendizagem.</li> </ul>
<b>9ª OFICINA SISTEMATIZAÇÃO</b>	<b>O CORPO E A RESSIGNIFICAÇÃO COM OBJETOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover experiências com o corpo, por meio da ressignificação com objetos e explorando a expressão corporal;</li> </ul>

PRÁTICAS CORPORAIS 30/05/2022		
<b>10ª OFICINA AVALIATIVA PRÁTICAS CORPORAIS 13/06/2022</b>	<b>CORPOS QUE BRINCAM, INTERAGEM E APRENDEM</b>	- Retomar alguns conceitos que foram sendo discutidos ao longo da formação, articulando com as aprendizagens adquiridas; - Promover experiências com o corpo e a arte;

Fonte: Diário de campo 2, 2021.

Como já foi dito, a formação teve seu início em novembro do ano de 2021, considerando que o calendário escolar da rede Municipal do Natal ainda estava em processo de retomada das atividades em virtude da pandemia provocada pela Covid-19. Deste modo, o ano letivo de 2021 tinha iniciado em julho de 2021 e seu encerramento se daria em fevereiro de 2022, por esse motivo, optamos por dar início ao curso mesmo assim, já que as atividades escolares tinham ficado interrompidas por muito tempo.

No mês de novembro, conseguimos seguir com o calendário planejado, realizando as oficinas 1 e 2. No entanto, no mês de dezembro, só conseguimos realizar a oficina 3, uma vez que os professores da Rede Municipal de Ensino do Natal/RN, na segunda semana de dezembro, estavam paralisando suas atividades educativas, aderindo ao movimento grevista que se instaurava naquele momento em toda rede.

Nessa adesão, alguns desses professores decidiram paralisar suas atividades, mas, considerando os preceitos da pesquisa colaborativa, defendíamos uma formação para todos e todas, não tendo sentido darmos continuidade à formação com o grupo incompleto. O grupo de professores conversaram conosco sobre a paralisação e pediram que a pesquisa desse continuidade após o término da greve.

A greve encerrou-se na primeira semana de janeiro do ano de 2022. A direção entrou em contato com a gente para a retomada da nossa 4ª oficina. Todavia, a pesquisadora foi acometida pela Covid-19, tendo que seguir com os protocolos de isolamento e afastamento das atividades por aproximadamente doze dias.

Quando a pesquisadora terminou o prazo estabelecido pelos protocolos e tentou remarcar o retorno à formação, um grupo de oito professores da instituição também adoeceram devido à Covid-19, levando a escola, mais uma vez, a paralisar suas atividades em virtude do protocolo de isolamento.

Iniciamos o mês de fevereiro e os professores grevistas estavam realizando o pagamento dos quinze dias paralisados no mês de dezembro, assim não era viável retornar às formações, considerando que o grupo de partícipes estava incompleto e mais uma vez não poderíamos dar continuidade. A rede municipal do Natal concluiu o calendário letivo de 2021 em fevereiro de 2022 e as unidades de ensino entram em seu período de férias escolares.

O ano letivo de 2022 somente iniciou seu calendário escolar na terceira semana de março. Desta forma, a pesquisadora é convidada a participar da Semana Pedagógica do CMEI e, assim, dar continuidade ao andamento do curso, todavia, nesse mesmo período, ela vivenciava o luto da perda da sua mãe<sup>30</sup>. Era o momento de darmos uma pausa, inclusive, para acolher e respeitar esse momento de dor e tristeza que se corporalizava em uma dimensão afetiva.

Retornamos às oficinas em abril, no intuito de otimizar o calendário previsto e nos readaptarmos em virtude de tantas ocorrências. Assim, em comum acordo, deixamos três encontros formativos para os meses de abril e maio, e finalizaríamos no mês de junho, seguindo o calendário de férias dos professores da rede municipal do Natal.

A partir do mês de julho seguiríamos para a última etapa da pesquisa: a interventiva, com a elaboração do Plano de trabalho, que será discorrido na quinta seção.

Para a realização das oficinas frente às temáticas construídas, cada momento foi organizado e pensado minuciosamente, sempre com o cuidado de considerar atividades que antecederiam as oficinas, atividades vivenciadas durante a formação, como ainda proposições de encerramento e de avaliação do encontro, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 13 – Apresentação da organização das oficinas para cada encontro temático

<b>ANTES DA OFICINA</b>	<b>DURANTE A OFICINA</b>	<b>APÓS A OFICINA</b>
- Envio do CARD, via WhatsApp para a gestão do CMEI, confirmando a	- Acolhimento com uma vivência corporal; - Retomada sempre da temática da oficina anterior;	- Construções de novos saberes; - Troca de diálogos;

<sup>30</sup> Nesse período a pesquisadora perde sua mãe que estava na batalha contra um câncer de pulmão, descoberto no mês de dezembro de 2021.

realização da temática de cada oficina; - Acolhimento com uma mensagem; - Entrega do Portfólio; - Apreciação da pauta do dia.	- Levantamento dos conhecimentos prévios; - Rodas de conversas; - Discussões teóricas; - Vídeos temáticos; - Atividades lúdicas com brincadeiras, músicas, contação de histórias, jogos, etc.	- Avaliação do encontro formativo.
--	---	------------------------------------

Fonte: Diário de campo 2, 2021.

Respeitando todo este processo, efetivamos a realização das dez oficinas conforme cronograma apresentado, buscando sempre dialogar em uma perspectiva inclusiva, pensando sobre este corpo que, apesar de suas especificidades e limitações, tem também suas potencialidades, refletindo sobre a diversidade de corpos que constituem uma sala de aula de Educação Infantil, abrindo espaço para dialogar e problematizar situações de aprendizagens a respeito das crianças com TEA, que era o público alvo da Educação Especial, de maior demanda desta instituição.

Ressaltamos ainda que todos os encontros formativos foram gravados em áudio, por meio de um gravador de voz, e registrado por uma câmera fotográfica. Vale ainda considerar que, nesses momentos, tínhamos a colaboração da família (esposo e/ou irmã) para darem suporte à organização e distribuição de materiais e lanche, e realizar os registros fotográficos.

Durante a realização das oficinas, nos utilizamos ainda de outro instrumento para coadjuvar com a pesquisa, o uso dos Portfólios Reflexivos que iremos apresentar com mais detalhes a seguir.

#### *f) Portfólios Reflexivos*

Para colaborar com as oficinas, optamos pelo uso dos Portfólios reflexivos. Trata-se de uma pasta individual com folhas transparentes, personalizada de forma bem atrativa, que era alimentada na medida em que as oficinas iam sendo pensadas e desenvolvidas. O Portfólio ganha corpo e vida com as produções organizadas pela pesquisadora e também com os registros avaliativos e produções de nossos partícipes.

Optamos pelo uso do Portfólio com mais um instrumento a somar com as impressões e registros reflexivos que iam sendo consolidados durante o processo formativo. A esse respeito, Hernandez (2000, p. 166) nos descreve que

[...] portfólio é um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.), que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (HERNÁNDEZ, 2000, p.166).

Sob a perspectiva do autor, buscamos elaborar um material lúdico, caracterizando bem este ser e estar na Educação Infantil, que, além de ter textos teóricos de acordo com as temáticas, apresentasse leveza por meio de poesias, música, arte, despertando o encantamento em ter, à sua disposição, um material tão particular e subjetivo, e que, ao final da formação, cada partícipe poderia levar o seu Portfólio Reflexivo para a sua sala de aula.

Figura 08 – Fotografia dos Portfólios – parte externa



Fonte: Diário De Campo 2, 2021.

Em vista disso, cada Portfólio foi composto internamente com a seguinte estrutura:

a) O convite formal para a participação da pesquisa;

- b) A mensagem de abertura do Portfólio<sup>31</sup>;
- c) Apresentação do Portfólio reflexivo e sua respectiva finalidade;
- d) A apresentação do Projeto de Pesquisa impresso, com o parecer de aprovação do Comitê de Ética;
- e) O termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- f) Identificação fictícia do(a) partícipe;
- g) Chamada para participação de cada temática;
- h) Mensagem de acolhimento de cada encontro;
- i) Pauta de cada oficina;
- j) Slides impressos das rodas de conversa;
- k) Texto teórico de acordo com a temática discutida;
- l) Avaliação/Registro de cada encontro.

Os Portfólios Reflexivos, foram apresentados durante a oficina de sensibilização, explorados livremente pelos partícipes. A escolha de cada Portfólio se concretizou de acordo com escolhas pessoais e como atividade vivencial durante a primeira oficina. A primeira atividade a compor o Portfólio individual seria escolher o poeta/escritor para representar sua identificação no referido instrumento, representando o seu codinome nessa empiria.

**Pesquisadora:** A escolha da identificação dos Portfólios ocorreu de uma maneira bem descontraída e leve. Coloquei uma música animada no ambiente e espalhei, pelo chão, as frases/poesias de diferentes escritores e poetisas. Pedi para que eles caminhassem livremente no espaço e cumprimentasse uns aos outros, sem o uso da voz, apenas corporalmente. À medida que cumprimentasse e fosse cumprimentado, poderiam parar para ler e tatear as frases/poesias espalhadas no espaço. Ao término da música, cada um teria que apresentar sua escolha.  
 [...] Foi um momento simples e bem espontâneo, em que eles riam, se divertiam brincando uns com os outros e consigo.  
 - Ah, essa mensagem parece comigo, gostei! (P1)<sup>32</sup>  
 - Hoje preciso de uma poesia para alegrar o meu dia. (P2)  
 - Gente, encontrei Ariano Suassuna, amo este escritor. (P3)  
 - Ei 'fulano', encontrei uma poesia de Cecília Meireles que é a sua cara. (P4)  
 (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021)

---

<sup>31</sup> A mensagem de abertura “É preciso ter esperança”, é de Paulo Freire (1992), do livro Pedagogia da Esperança.

<sup>32</sup> Para esse primeiro momento, identificamos os excertos de nossos partícipes ainda como P1 (Professora 1) e, assim, sucessivamente, porque ainda não tínhamos feito a escolha de seus codinomes.

Conforme já percebemos, os primeiros enunciados revelam a descontração que se instaurava na oficina de sensibilização, exprimindo as primeiras características de se fazer uma pesquisa colaborativa, promovendo um espaço de escuta e de acolhimento, ratificando que nesse processo não estamos pesquisando sobre o professor, mas junto a ele, trabalhando na perspectiva de contribuir para que estes se reconheçam como produtores de conhecimento (IBIAPINA, 2008).

Figura 09 – Momento da escolha dos codinomes para o Portfólio



Fonte: Diário De Campo 2, 2021.

O Portfólio Reflexivo acompanhou os partícipes em todo o processo da pesquisa, operando como um espaço de registro das ações e reflexões acerca das situações de aprendizagens vivenciadas. Estes só tinham acesso ao instrumento durante a realização das oficinas, e, ao término, os recolhíamos, tomávamos nota no Diário de campo 2, dos registros apontados em cada Portfólio, e em seguida já preparávamos o instrumento com os materiais necessários à oficina seguinte.

Hérmendez e Ventura (1998) nos revelam que este instrumento, além de contemplar uma dimensão material, possui também uma dimensão afetiva e autoavaliativa, já que neste documento estarão impressas memórias, histórias, experiências, promovendo o acompanhamento de seu processo nessa trajetória reflexiva, diante das suas dúvidas, inquietações, hipóteses e apropriações do que fora vivenciado, de um modo bem particular.

O Portfólio expressa o movimento interpretativo dos sujeitos acerca dos saberes que aprendem, negam, reafirma, desconstruem, o que os ajuda a compreender o seu processo de aprendizagem. [...] Visto que, tais registros dão pistas acerca de como se entrelaçam e se tecem os fios dessa grande rede de saberes os quais o profissional professor se constitui (BEHENCK; CARVALHO, 2020, p. 2 e 3).

Comungamos com as autoras, estabelecendo essa relação “teoria e prática” como uma ação reflexiva, tomada como prática social que, além de ser individual, seja também uma prática coletiva, promovendo nas escolas espaços de transformações para além da sala de aula (ZEICHNER, 1993).

Em vista disso, o Portfólio foi um instrumento de análise de grande importância para avaliar a formação realizada, tanto para o trabalho formativo, quanto para as aprendizagens apreendidas, deixando nossos partícipes à vontade para se exporem oralmente ou apenas por meio dos registros dos seus anseios, inquietações e dificuldades. Sob essa premissa, acreditamos que contribuímos para o desenvolvimento profissional, como também o pessoal.

### **3.5. Quinta travessia: sistematizando e apresentando as categorias**

No intento de apresentar o apanhado que cada instrumento possibilitou, articulando os registros, enunciados, olhares e escutas empreendidas durante a empiria, apropriamo-nos da metodologia análise de conteúdo (BARDIN, 2016), para tabular os principais parâmetros que emergiram diante do nosso objeto de estudo e da realidade investigada.

Apresentamos a análise de conteúdo enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica, sob a acepção de que os partícipes têm um papel ativo na produção do conhecimento que se estabelece (FRANCO, 2018).

Para a autora, discorrer sobre esse procedimento é termos a ciência de que não estamos tratando de interpretações de instrumentos isolados, mas considerando o conjunto de técnicas e procedimentos estruturados que estes documentos estabeleceram entre si e coadjuvaram para a formulação de categorias de análise.

O ponto de partida da análise de conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual ou silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um **significado e um sentido**. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...]. Além disso, torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das

mensagens (que pode ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2018, p.21. grifo nosso).

Sabemos que as interpretações se efetivam no campo da subjetividade, no entanto, este tipo de procedimento requer que interpretações e descobertas empreendidas tenham relevância teórica, considerando os contextos que se apresentam, permitindo ao pesquisador fazer as suas conclusões. Para isso, o pesquisador precisa ter sensibilidade e intencionalidade para articular todos os materiais apresentados. “É, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito, que se inicia o processo de análise” (FRANCO, 2018, p.30).

Seguindo a epistemologia metodológica de Bardin (2016), a análise e interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na sequência de algumas etapas que precisam ser seguidas: (a) organização da análise, (b) codificação e (c) categorização:

**a) Organização da análise** – é uma etapa essencial, uma vez que tudo precisa passar pelo campo da ordenação e sistematização deste fazer inicial. Esta organização se circunscreve em três características:

- *Pré-análise* – configura-se como a organização do material propriamente dito, operacionalizando as ideias primitivas, primeiros tateamentos com os instrumentos<sup>33</sup> utilizados e a escolha destes documentos, confrontando com as hipóteses levantadas. Optamos pela exploração do PPP da instituição, por ser a referência pedagógica do CMEI. Nessa fase, acrescentamos ainda as primeiras leituras das transcrições (entrevistas individuais e coletivas), descartando enunciados que não se referem aos partícipes de nossa pesquisa, de acordo com nossos critérios de inclusão.
- *Exploração do material* – Com o material já selecionado e definido na pré-análise, principiamos a análise propriamente dita. Trata-se de uma fase longa e exaustiva, que precisa ter tempo e cautela, para tatear e explorar cada instrumento escolhido. Refletimos sobre as comunicações expressas nos

---

<sup>33</sup> Bardin (2016) denomina esse primeiro contato com os materiais como leitura flutuante.

documentos, registros apontados nos Diários de campos, fazendo as inferências do que é relevante ou não, considerando nossa neutralidade, sem perder de vista o contexto de nossos sujeitos.

- *Tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação* – de posse dos resultados já empreendidos durante as fases anteriores, começamos a estabelecer sentido e significado no processo de análise. Unidades de registro e de contexto começam a emergir, trazendo à tona temáticas/aspectos recorrentes em instrumentos distintos e outros aspectos que não foram vislumbrados durante a análise.

**b) Codificação** – Essa fase consiste em separar do montante, do conjunto de dados, as partes que serão importantes para a pesquisa. Para a autora, consiste “no processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2016, p.133). Nessa fase, buscamos elencar a unidade de registro como a reincidência de determinadas palavras e recorrência de temáticas apresentadas nos discursos, estabelecendo relação com o contexto. Em nossas análises despontaram unidades de registro e de contexto relacionado ao conhecimento de corpo que os professores têm a respeito de suas práticas e das práticas de outros professores; o pouco conhecimento sobre a corporeidade das crianças com deficiência; entendimento sobre inclusão escolar; e a invisibilidade do trabalho com o corpo nas atividades do AEE.

**c) Categorização** – Mediante as inferências pensadas junto às unidades de registro e de contexto, demos início à última fase da análise de conteúdo, que se refere ao processo de categorização. Bardin (2016, p. 147) anuncia que a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Para Oliveira (2016), categoria exprime a ideia de agrupamento de informações equivalentes em função de características comuns ou características díspares. É a fase em que temos o ponto crucial da análise de conteúdo. Nessa travessia, podemos optar por dois caminhos: categorias criadas a priori, aquelas em que seus respectivos

indicadores são predeterminados em função de uma resposta específica; e as categorias não definidas a priori, aquelas que emergem do discurso, dos conteúdos das respostas e direcionam idas e voltas ao material coletado (FRANCO, 2018).

Em se tratando de nossa empiria, concebemos nossas categorias como as não definidas, que foram se constituindo no tateamento das entrevistas individuais e coletivas, como os registros impressos nos portfólios, despontando assim quatro categorias: o corpo entre suas concepções e práticas; corpo e suas implicações na/para a infância; o corpo e a ressignificação da formação docente; e práticas corporais no AEE. Deste modo, iremos nos debruçar sobre cada categoria na constituição das seções seguintes.

#### 4. EU (CORPO) E SER (CORPO): MOVENDO-SE ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

*Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo.*

*(Merleau-Ponty, 1999)*

Chegou o momento de apresentarmos o movimento que a formação empreendida foi trazendo ao longo da empiria, estabelecendo um diálogo com a primeira categoria “o corpo entre concepções e práticas”. Deste modo, não poderíamos deixar de principiar a abertura desta seção com uma das citações do filósofo Merleau-Ponty, como o referencial teórico que ancora toda essa tese. Como falar de corpo sem vivê-lo? É impossível!

Tratando-se de uma proposta formativa em que trabalhamos questões relativas ao corpo e à corporeidade, não teríamos como fazer diferente. Foi preciso que professores se conhecessem primeiramente enquanto sujeitos corporais, pelo processo da sensibilização, para assim poderem conhecer e compreender a linguagem corporal de suas crianças, perceber e sentir suas essências, resgatando as mais diversas experiências que este carrega ao longo da vida, enquanto corpos vivos e potentes, considerando que o corpo representa a nossa própria existência (MERLEAU-PONTY, 1999).

Despontamos, por meio das oficinas iniciais, um trabalho de escuta sensível a esse corpo, promovendo estratégias que levassem os partícipes a pensarem, refletirem e sentirem sobre este corpo. Assim, optamos por oficinas que incitassem a consciência corporal. Sabemos que a consciência corporal não se materializa da noite para o dia, é um processo que vai sendo construído e (re)construído ao longo de nossas experiências de vida.

Ao pensarmos aqui sobre a expressão consciência, sob o senso comum, remetemos a uma expressão que nos faz estar cientes de nossos atos, percepções, sentimentos e ideias. Mas, ao pensarmos este termo em uma dimensão fenomenológica, o seu sentido ultrapassa esse senso comum.

Para Nóbrega (2015, p. 11), o termo consciência “remete a uma noção em que o aspecto ético-moral (a possibilidade de autojulgar-se) tem conexão com o aspecto teórico (possibilidade de conhecer-se)”. Deste modo, ao pensarmos sobre a

consciência ao longo deste trabalho, estaremos nos referindo às dimensões sentir, pensar e agir como ações interligadas. Assim sendo, anunciamos consciência corporal como “a percepção que o ser humano possui de sua realidade existencial como corpo em movimento, como corporeidade” (NÓBREGA, 2015, p. 24).

Endossando o argumento da autora, não tivemos, ao longo das oficinas, o propósito de formar professores experientes em consciência corporal, mas pensar sobre essa consciência em uma dimensão fenomenológica, articulando essas ações (sentir, pensar e agir) para uma melhor compreensão e conhecimento do seu corpo ~~para melhor~~, e, assim, compreender o corpo do outro.

Frente à primeira categoria apresentada “*O corpo entre suas concepções e práticas*”, apresentamos a seguir nossas análises empreendidas, considerando aspectos das observações realizadas, entrevistas individuais e/ou coletivas, como ainda registros no Portfólio Reflexivo referente as três primeiras oficinas realizadas.

#### **4.1 Eu tenho um corpo: os primeiros movimentos da experiência formativa**

A nossa primeira oficina de sensibilização buscou dar corpo e movimento aos primeiros contatos que se instaurava naquele lugar.

**Pesquisadora:** Era de *praxes* colocar uma música ambiente para a receptividade dos(as) sujeitos que chegavam. Corpos tímidos entravam no ambiente discretamente. Vozes começavam a ecoar no espaço. Ora um boa tarde em entonação mais baixa, outras boas tardes mais exultantes iam dando cor e movimento àquele lugar. Corpos eufóricos ganhavam visibilidade. Corpos cansados se aproximavam e sentavam. E, assim, essa diversidade de corpos iam compondo a nossa primeira atividade corporal. Entre a melodia tocada, os boa tardes e sorrisos emanados, a pesquisadora entregava um pedaço de papel em branco e pedia aos participantes que escrevesse com apenas uma palavra “Como está o meu corpo hoje”? (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021).

Essa atividade inicial foi importante para iniciamos a quebra de gelo. Como já fora dito no início desta seção, como falar de corpo sem fazer uso do meu corpo? E essa primeira atividade nos relevou tanto sobre cada sujeito. Estávamos diante de corpos cansados, livres, felizes, enérgicos, leves, tensos, preocupados, entediados, preguiçosos, sem movimento, sem energia, felizes, em transformação. E com essas

palavras iniciais montamos uma nuvem de palavras<sup>34</sup>. Vejamos como ficou a nossa nuvem de palavras:

Figura 10 – Nuvem de palavras: como está o meu corpo – parte 1?



Fonte: Diário de campo 1, 2021.

Como podemos ver, a palavra que sobrepõe a imagem é a expressão “cansado”, evidenciando as respostas de dez sujeitos, dos vinte e cinco que responderam essa atividade. Na sequência, seguimos para “sem energia” (três sujeitos) e “entediado” (três sujeitos). Sob essa ótica, nossos partícipes iam anunciando que veem o corpo sob uma dimensão física, biológica, considerando inclusive as demais expressões oralizadas “dolorido”, “preguiça”, “fraco”, “tenso”, “preguiçoso” etc.

Na atividade, não mencionamos a que dimensão do corpo nos referíamos, apenas pedimos que registrassem como estava o seu corpo naquele momento. Essa dinâmica gerou curiosidades sobre as palavras registradas e permitimos que os partícipes explicassem o motivo da escolha dos termos escolhidos. Foi um momento divertido e descontraído, inclusive ilustramos com a fala da professora ao trazer a expressão leve. “Ah, eu falei leve, não é porque me sinto pesada não gente, eu nunca

<sup>34</sup> Nuvem de palavras montada pelo programa online “Mentimeter”, disponível em <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>. O programa nos revela uma apresentação visual da frequência em que um termo ou categoria aparece. Quanto mais vezes determinada expressão for incidente, maior será a sua visibilidade e expressão no gráfico.

me sentirei pesada (risos), é no sentido mesmo que está aqui nessa roda, com o corpo da leveza e da tranquilidade” (CECÍLIA MEIRELES, 2021).

Sobressaltou aos nossos olhos a expressão “transformação”, revelando que, apesar de ainda estarmos no começo, alguns sujeitos conseguiram externar a percepção de corpo que não fosse apenas sob a dimensão física, conforme o excerto abaixo:

Quando você perguntou sobre como estava meu corpo hoje, não passou em minha cabeça que se tratava da condição física, confesso. Pensei então, como a formação trata sobre as questões de corpo e da corporeidade, pensei mesmo sobre a energia que ele estava me dizendo nesse momento, sobre o estado em que estou de descoberta desses saberes, e aí pensei sobre um corpo em transformação. Uma transformação movida pelo conhecimento (CORA CORALINA, 2021).

Cecília Meireles e Cora Coralina, de forma bem tímida, já externavam em nosso primeiro contato um olhar para o corpo que fugia à percepção física e biológica (cansado, sem energia, com dor), revelando-nos uma dimensão subjetiva, um corpo sob o aspecto da leveza, bem-estar e transformação, já anunciando em seus excertos um termo muito usado na fenomenologia, um corpo que sente.

Acolhemos e dialogamos sobre esta diversidade de estados e sentimentos que se materializaram sobre estes corpos, levando-nos a refletir que muitas vezes nossas crianças também chegam assim em sala de aula (com dor, fome, sem ânimo, com preguiça, feliz, etc.), e será que nós professores estamos atentos às leituras destes corpos? Quantas coisas têm para dizer um corpo de uma criança e muitas vezes nem percebemos?

Foi com este diálogo que fizemos a abertura da nossa primeira oficina “Sensibilização de corpos”, considerando que só podemos conhecer o corpo de uma criança se conhecermos primeiramente o nosso corpo, fazendo alusão à epígrafe apresentada na abertura desta seção.

Com a primeira vivência caminhando no espaço, fomos nos cumprimentando de diferentes maneiras com o corpo, usando a cabeça, cotovelo, o tornozelo, os pés, a barriga, enfim, promovendo um momento de descontração e leveza.

Após vivenciarmos este estado de presença corporal, apresentamos aqui o estado como condição de disponibilidade, de ser e estar ali. Com isso, fomos buscar esse encontro pessoal com nosso corpo, com as primeiras falas da fenomenologia.

Pedimos aos nossos partícipes que procurassem a posição que mais se sentissem confortáveis, pois iríamos dar início à atividade de “Mapeamento corporal”.

A atividade “Mapeamento corporal” foi uma proposição de contato íntimo com o corpo, a começar pelos pés, como o nosso primeiro ponto de apoio, sentindo esse chão que nos recebe e nos acolhe, levando cada sujeito ali presente a sentir e perceber o seu corpo como a primeira percepção de contato com o chão. Esse mapeamento ia subindo lentamente para as demais partes do corpo: tornozelos, panturrilhas, pernas, joelhos, coxas, quadris, região pélvica, barriga, tronco, abdômen, braços, pescoço e cabeça. Era momento de brincar com o corpo em um fluxo de ir e vir. “A vivência teve o propósito de incentivar os sujeitos a aproveitarem e curtirem esse momento, esse contato do corpo com chão ou a parede (quem preferiu não deitar), para adentrarmos em um processo essencial de contato com este corpo: a respiração” (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

Figura 11 – Vivência de relaxamento



Fonte: Diário de campo, 2021.

Com essa proposição, agora de olhos fechados, como forma de ajudar a se conectar com intimidade com o seu corpo, foi pedido que cada um buscasse reconhecer em seu diafragma o ato de inspirar e expirar, tomando consciência desse movimento que acontecia sob esse corpo, promovendo o encontro consigo mesmo, buscando se reconhecer ali nesse corpo, evidenciando que “Este corpo é seu”, é um corpo por inteiro que respira junto.

Fomos aos poucos pedindo para mover as extremidades dos pés, pernas, braços, mãos, região cervical, cabeça, conforme o processo de inspiração e expiração se estabelecia naquele corpo sentiente.

Realizamos outras provocações para se espreguiçarem, se autotocarem, se abraçarem, sentirem as curvaturas da coluna, do próprio tônus muscular e, aos poucos, saíssem do chão e começassem a tomar a posição bípede, ganhando dimensão no espaço, se arredondando ao inspirar e soltando esse corpo ao expirar e, em seguida, relaxando sobre as pernas e novamente buscando sentir os pés, as pernas, região pélvica, lombar, tronco e nuca, levando os partícipes à integração de todas estas partes como um corpo por inteiro. Após toda essa vivência, íamos lentamente retornando ao momento.

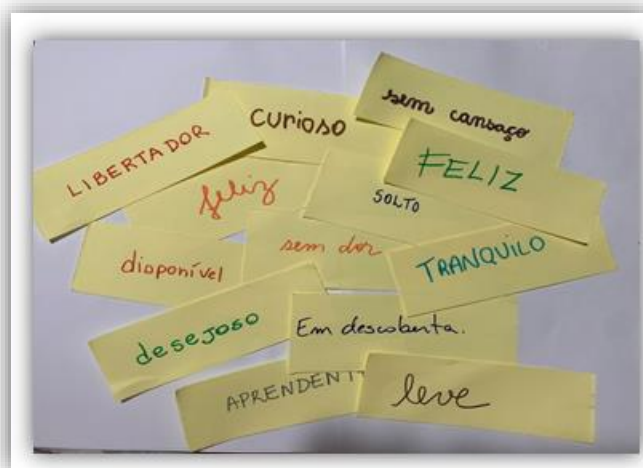
Essa técnica leva o nome de relaxamento progressivo de Jacobson<sup>35</sup>, claro que com algumas adaptações, mas trata-se de uma proposição que consiste em trabalhar com o corpo usando a contração deste ao inspirar, e o relaxamento dos músculos ao expirar, muito usado com crianças para ampliar sua percepção corporal. Para o autor, relaxar não é apenas dar vazão ao estado de tensão e cansaço que aflige o momento, mas significa tomar consciência do momento presente para poder prestar atenção em si (HOFMANN, 2003).

Concluído esse momento, fomos dar vozes aos corpos que ali já se encontravam sob outros sentimentos e estados, e realizamos a mesma proposição, solicitando que registrassem, com uma palavra, como estava o seu corpo naquele momento. O que tinha mudado, o que tinha permanecido?

---

<sup>35</sup> Edmund Jacobson (1888) é o criador da técnica de relaxamento muscular gradual que começa pelos pés, depois vai explorando as demais partes do corpo, se estendendo a um relaxamento de corpo inteiro proporcionando um reequilíbrio emocional e de bem-estar.

Figura 12 – Jogo “Como está o meu corpo?” – Parte 2



Fonte: Diário de campo, 2021.

As sensações que atravessaram aquele momento nos declararam expressões já evidenciadas no primeiro contato, mas também apresentavam palavras novas para aquele ser e estar ali, como sendo um corpo curioso, tranquilo, desejoso, em conhecimento, disponível, sem cansaço, sem dor, aprendente, solto, em descoberta, etc.

Bem (risos), eu fui uma das que disse que estava cansada, mas estou agora procurando o cansaço que eu estava. Gente, estou encantada com a dinâmica. Deitar no chão, fechar os olhos, se entregar de corpo e alma, foi o que eu acabei de fazer aqui. Sentir meus pés, as costas no chão, a quanto tempo eu não fazia isso, que momento de entrega foi esse? De esquecer o mundo lá fora, o barulho dos meninos, eu juro que nem me dei conta de nenhum barulho [...]. Eu estava completamente envolvida na atividade. (CASTRO ALVES)

No decorrer da realização das oficinas, buscamos colocar em prática os conhecimentos apreendidos durante o Curso de Especialização em Consciência Corporal, apresentando algumas estratégias da eutonia, que busca trabalhar com o corpo para promover o equilíbrio da mente, do corpo e bem-estar, como também da antiginástica, que não deixa de ser uma prática corporal que promove o autoconhecimento do corpo, dos espaços corporais, a própria motricidade e a compreensão das diferentes partes que se conectam, despertando também o bem-estar consigo (NÓBREGA, 2015).

O enunciado de Carlos Drummond nos levou a discutir sobre a importância da respiração, não como mecanismo vital da vida, isso é indiscutível, mas no diálogo

dessa integração que há entre a entrada e saída do ar com o movimento do corpo, a expansão dos pulmões e desse sentir, levando cada partícipe a se conhecer mais intimamente, reconhecer sua espacialidade e como este corpo se distribui no espaço, sem perder de vista a sua essência, o seu próprio eu.

Apresentar as primícias dessa busca da consciência do corpo, a começar pela respiração, é promover o cuidado de si, amenizar a ansiedade do dia a dia, trazendo uma calma para um corpo que é matéria sim, mas também é estado de presença, percebendo o corpo como extensão de tudo que é vivido, seja a condição biológica, física, cultural ou emocional, considerando todas as experiências em nosso entorno (MERLEAU-PONTY, 1999).

Estar ali como pesquisadora, na mediação nesse estado de presença, na experiência do sentir, fomentando o vivido com as narrativas que despontava, era engrandecedor. Isso só veio validar que o expressado e o expressivo estão completamente imbricados pelo ato de expressar (PORPINO, 2018).

Percebemos, nos outros excertos, que a vivência tinha alcançado seu objetivo inicial, despertando a sensibilização entre corpos, corpos estes que chegaram tímidos, eufóricos, desconfiados, cansados, mas não eram mais sobre estes corpos que contracenavam naquele espaço, e sim corpos em descobertas e que já anunciavam os primeiros sinais de mudança.

A sensibilização dessa oficina representou dar atenção ao próprio corpo, promover os primeiros autocuidados, ter uma nova visão sobre si, sobre o outro e o que está em nosso entorno. É enxergar em si um caminho de diversas possibilidades frente a um corpo que é vivo, pulsante e potente (NÓBREGA, 2010).

Na continuidade das oficinas de consciência corporal, sempre buscávamos primeiramente despertar esses corpos por meio de jogos que os despertassem e os tornassem disponíveis para estarem nas proposições desenvolvidas.

Para Huizinga (2007), o jogo é um ato milenar, uma ação mais antiga que a própria a humanidade, é parte constante da natureza humana e não é uma convenção cultural. Para o autor,

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33).

No teatro, jogo é o lugar das invenções que impulsiona a criação. Por meio da vivência de jogos, o sujeito vai observando, apreciando, pensando e criando o seu próprio jeito de fazer teatro, não sendo um mero copista do que observa, mas sentindo segurança ao se expressar, agir com espontaneidade e liberdade de interagir consigo e com o outro (HUIZINGA, 2007).

Não trabalharemos com o teatro em nossas oficinas, mas optamos pelo uso de jogos como atividades em que nosso corpo ganha centralidade e os nossos partícipes sintam-se à vontade para brincar, explorar, interagir e tenham liberdade para serem eles próprios, tornando-se conscientes do movimento corporal, instigando a emergir em uma energia do coletivo (SPOLIN, 2017).

[...] o primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma – o que procuramos é o contato direto com o ambiente. Ele deve ser investigativo, questionado, aceito ou rejeitado. A liberdade pessoal para fazer isso levamos a experimentar e adquirir autoconsciência (autoidentidade) e autoexpressão. A sede de autoidentidade e autoexpressão, enquanto básica para todos nós, é também necessária para a expressão teatral (SPOLIN, 2001, p. 6).

Ao longo das oficinas, fomos trabalhando com jogos que estabelecessem movimento para o corpo, como atividades de aquecimento, desinibição entre os corpos, mostrando aos nossos partícipes que não era preciso ter habilidades ou dominar movimento 'x' ou 'y', mas que se sentissem à vontade para viverem os jogos corporais propostos.

Inclusive, alguns teóricos desde Rousseau, Dewey, Piaget e Vygotsky nos evidenciam a importância do jogo no processo de aprendizagem desde a primeira infância, para além de uma atividade lúdica, como uma prestigiosa estratégia de ensino-aprendizagem.

Com o jogo “Quem vem lá?”, realizado na segunda oficina, foi disponibilizado, no centro da sala, diversos materiais: bola, colares de carnaval, bambolês, sombrinhas, fitas, cabos de vassoura, molas de mão, alguns instrumentos musicais (maracás, guizos, castanholas), leques, colheres, lenços etc. Frente à perspectiva da eutonia, que busca dar sentido ao corpo no ambiente, e por meio do contato com a diversidade de objetos, buscamos evidenciar os estados de presença, estimulando a sensibilidade e afetividade daquele lugar.

Assim, ao som da música cantada<sup>36</sup>, a mediadora do jogo (pesquisadora) ia retirando de uma caixa o nome de cada partícipe e, com isso, o sujeito ia até o centro da roda se apresentar, usando o corpo junto ao adereço escolhido. “Quem vem lá, para cantar... Foi a ‘Maria’ que acaba de chegar. Já chegou e se sentou, canta, canta, canta, a brincadeira começou” (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021).

Figura 13 – Jogo “Quem vem lá?”



Fonte: Diário de campo, 2021.

O jogo realizado além de ser o quebra gelo naquela manhã, buscou promover os primeiros contatos com a corporeidade anunciando a temática da oficina “Eu tenho um corpo?”.

Buscamos, com essa oficina, primeiramente discutir o que representava a expressão corporal e suas diferentes linguagens. Apesar de ainda estarmos diante de alguns corpos tímidos, o espaço foi ganhando voz com a professora Ferreira Itajubá nos revelando que

Sabemos que o nosso corpo fala e podemos nos expressar de diversas formas, seja no silêncio, em movimento, pelo olhar [...] O nosso corpo fala mais que mil palavras, e apesar de não parecer que eu sou tímida, a transição do objeto me passou mais segurança em me expressar (FERREIRA ITAJUBÁ, 2021).

<sup>36</sup> Canção infantil “Quem vem lá”, de Margareth Darezzi, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oB5VnK5zqvU>.

Poderíamos ter optado por uma expressão sem o uso de objetos, mas o propósito foi trazer a criação corporal nesse jogo, levando os sujeitos a terem que pensar e combinar três ações ao mesmo tempo: *eu, o corpo e objeto*. Para isso, eles deveriam fazer uso do processo de criação com esses três elementos juntos.

O vocábulo *expressão* denota “o desejo de se manifestar de alguma maneira para dizer o que se pensa, o que se sente, ou o que se quer, e este ato de comunicação pode ser concretizado por intermédio do corpo” (ROS, 2018, p. 07).

Concordamos com a professora Ferreira Itajubá porque nos expressamos de diferentes maneiras, inclusive, a expressão realizada pela professora Ferreira Itajubá vai ser completamente diferente da expressão feita pela professora Clarice Lispector, considerando o mesmo objeto, até porque cada sujeito é único, particular e que vai se constituindo frente às suas experiências e à linguagem do seu corpo-próprio.

Para Merleau-Ponty (1999), não há uma outra forma de se expressar e se comunicar com o mundo sem ser por meio do corpo, sob essa perspectiva,

a expressividade do corpo é uma forma real e espontânea de vivência, demonstrando que o homem vive o corpo e o mundo, simultaneamente, como uma unidade inseparável [...]. Expressar-se corporalmente supõe um trabalho de indivíduo sobre si, um jogo entre interiorização e exteriorização, numa produção de significantes” (SCHWENGBER, 2014, p. 305).

Entrelaçando-se nos caminhos da fenomenologia, a autora defende que é na experiência com o nosso corpo, com o outro, com o mundo que vamos nos tornando conscientes das possibilidades e intencionalidades, abrindo caminhos para a espontaneidade, inventividade e, assim, a comunicação com o mundo (SCHWENGBER, 2014).

Frente às reflexões promovidas a respeito da expressão corporal, avançamos às discussões trazendo agora um olhar mais diretivo sobre o corpo e suas concepções, colocando o corpo em movimento, por meio do jogo “O chocolate da vovó”, um jogo adaptado da história infantil “Chapeuzinho vermelho e o lobo mal”. Para esse jogo, utilizamos um cubo de seis faces com imagens, vestimentas do lobo mal e da vovozinha, uma barra de chocolate e uma cadeira. Assim, fomos construir colaborativamente as regras do jogo, conforme descrevemos abaixo:

Nos organizamos em um grande círculo e, com o cubo em mãos, escolhemos a face que seria a representação dessa atividade, que no caso foi a imagem do gato. Ao som da música, o primeiro integrante deveria jogar o cubo, se

não saísse a face do “gato”, o próximo jogador seguia com a tarefa de pegar o cubo e jogar novamente, e assim sucessivamente. Ao sair a face do “gato”, o jogador deveria correr até o centro da roda e realizar a primeira etapa do jogo: caracterizar-se de lobo mal, usando as vestimentas disponíveis (calça, blusa, luva e rabo do lobo). Após se vestir de lobo, seguiria para a segunda etapa do jogo, se disfarçar de vovozinha, utilizando os adereços disponíveis (camisola, penhoar, óculos, pantufa e a touca; e na terceira etapa, se dirigir até a cadeira e abrir a embalagem do chocolate (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021).

Não era simplesmente se vestir, sair correndo e abrir o chocolate, o cubo fazia toda a diferença. Enquanto a primeira pessoa que tirou a face do “gato” se vestia de lobo, o cubo continuava rolando entre os participantes, assim, se saísse a face do “gato” novamente, este corria até o centro e já tirava o direito do outro de se vestir e tentar abrir o chocolate, e agora era a sua vez, de se vestir de lobo, de vovozinha e tentar comer o chocolate. Assim, rolava a música, o cubo e os participantes tentando cumprir o objetivo do jogo.

Figura 14 – Jogo “O chocolate da vovó”



Fonte: Diário de campo, 2021.

O jogo emerge mais com o propósito de darmos uma descontração e trazermos a ludicidade a esse momento formativo, para, assim, inferirmos às próximas reflexões, já que defendemos o pensamento de Merleau-Ponty (1999), quando argumentada que não temos como falar de corpo sem viver esse corpo. Após o movimento dançante, veio a calma e dessa vez iríamos fazer uso da primeira atividade escrita do Portfólio Reflexivo. Foi perguntado aos nossos sujeitos o que era corpo para eles e nos foram apresentadas as seguintes acepções:

- Para mim corpo é algo que me reflete, me representa (CASTRO ALVES).
- Corpo é um conjunto de músculos, ossos, sentimentos, ideias, etc., que usamos para nos comunicar, agir e se expressar. (CÂMARA CASCUDO).
- É uma estrutura óssea que nos deixa em pé. Por ele nos comunicamos de várias formas, quando estamos alegres, cansados ou até mesmo tristes. (ADÉLIA PRADO).
- Corpo é uma construção cultural, visto que está atrelado a uma cultura e suas respectivas relações sociais. (LOURIVAL AÇUCENA).
- Corpo é instrumento que acessa outros mundos, seja concreto, sensorial, tátil, sentimental. O corpo é a identidade pessoal de cada ser, através do qual muitos “eus” são revelados. O corpo é a expressão do próprio ser e de estar em um mundo. (CARLOS DRUMMOND).
- É morada do meu espírito, minha alma. (MACHADO DE ASSIS) (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021).

Na realização dessa atividade, tínhamos presentes vinte e oito partícipes e, considerando os critérios de análise apresentados na seção anterior, trouxemos, para discutir, alguns fragmentos que dialogassem sobre esse corpo com diferentes olhares e contextos.

Percebemos que a compreensão sobre o corpo em uma dimensão física e biológica ainda era muito enraizada, considerando que são professores que viveram suas infâncias e tiveram boa parte de suas experiências corporais em um contexto em que os corpos não tinham vez e voz.

Os excertos anunciam uma concepção direcionada a uma dimensão religiosa, filosófica, afetiva e cultural, mas é nítida a expressividade de um corpo na ótica de sua biologicidade, formado de partes internas e externas, que se conectam e compõem essa unidade visível aos olhos, a matéria, um corpo objeto. Como já mencionamos anteriormente, não estamos aqui para julgar o certo ou errado, mas o acolhimento a esses pensamentos, levando-os a refletir sobre essa diversidade de saberes.

Esses modos de pensar e sentir o corpo é extremamente louvável, considerando os espaços, o tempo e a história que o corpo carregou ao longo dos caminhos na educação, na arte, na saúde, na própria natureza, evidenciando que ainda precisávamos ampliar as formas de ver o corpo e, assim, romper com aquela concepção dualista e cartesiana existente entre corpo e alma, sujeito e objeto, que perdurou durante muito tempo.

Ainda dialogando com a atividade, quando perguntamos para os nossos interlocutores sobre “O que é corpo?”, estávamos nos referindo ao ser da coisa, à origem, à sua natureza. E nessa mesma atividade lançamos uma outra indagação, para que todos nós pudéssemos refletir se estávamos diante à mesma questão.

Fazendo uso do Portfólio reflexivo, pedimos a cada partícipe que desenhasse, em uma folha A4, a seguinte proposição: “Como você percebe o seu corpo?” Fizemos as devidas orientações, sem maiores detalhes, e, assim, iniciamos a atividade de registro da vivência deste jogo.

[...] No desenvolvimento dessa vivência, uma boa parte dos partícipes estavam bem à vontade e completamente entregues à proposição. No entanto, outros ainda apresentavam resistência em desenhar, alegando que não sabia, que só sabia fazer boneco palito.

[...] Fui instigando aos poucos, desmistificando que não estávamos ali para participar de nenhum concurso de desenho, que não estávamos ali para sermos julgados, não era a técnica do desenho que deveria prevalecer, mas a expressão no papel como um ato corporal. Assim, fui estimulando os partícipes no envolvimento da atividade e, assim, os registros foram saindo e sendo socializados. (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021)

Figura 15 – Jogo “Como você percebe o seu corpo?”



Fonte: Diário de campo, 2021.

A atividade de registro objetivava primeiramente conhecer como cada sujeito conseguia estabelecer relações com a percepção de si, considerando sua imagem, conhecimentos de esquema corporal, mediante suas experiências, conceitos estes que iremos nos apropriar com mais detalhe na quarta seção desta tese.

Desse modo, não foi pedido que desenhassem uma figura humana, e sim como cada sujeito percebia o seu corpo. Como podemos perceber, a maioria dos nossos sujeitos trouxe uma percepção de corpo voltado para a figura humana.

Observando os registros apresentados, conseguimos refletir sobre alguns elementos, considerando como o desenho se distribuiu na folha A4, a noção de espacialidade, se as partes desenhadas e as proporções estavam próximas, se estamos diante de um corpo nu ou vestido, se este corpo fazia uso de adereços ou não, etc.

Os registros de Cecília Meireles, Castro Alves, Zila Mamede e Ruth Rocha nos destacam uma boa noção de espacialidade, um corpo que se constitui de partes (cabeça, tronco e membros), revelando-nos suas impressões sobre esquema corporal, inclusive com detalhes (boca, olhos, nariz, sobrancelhas, cabelos), anunciando, ainda, vestimentas e acessórios que fazem parte desse corpo.

Lygia Bojunga optou por um registro diferente dos demais, mas não deixou de revelar um entendimento de corpo também constituído de partes, ao trazer o tronco, cabeça e o “x” para representar olhos, nariz e boca, mas exprime que é um corpo que tem continuidade, quando optou em não o desenhar por inteiro.

Mas o que nos chamou a atenção foi o desenho de Câmara Cascudo, que fugiu à ideia da figura humana, mesmo considerando elementos que compõem o corpo: olhos, nariz e um traço reto para representar a boca.

Ao estudarmos os desenhos, percebemos que, quanto mais detalhes ele apresenta, maior será o seu entendimento sobre a percepção de corpo. Não tínhamos o propósito de ensinar a ler os desenhos porque eles representam a nossa subjetividade e intimidade para com o objeto e esse era o propósito da vivência.

Buscamos encontrar, além de elementos que evidenciassem os aspectos físicos, relatados lá na primeira atividade de registro, aspectos da ordem da subjetividade, conforme percebemos no desenho da Cecília Meireles, representado por um movimento dançante da bailarina. Um corpo em um estado aparentemente feliz, como o da Ruth Rocha. Um corpo em estado desconfiado, como o registro da Zila Mamede. A imagem de uma pessoa cheia de vida no desenho de Castro Alves e uma percepção de corpo que fogem aos padrões, representado pelo registro de Câmara Cascudo.

Após a condição de desenhantes, fomos assumir a função de apreciadores, dando voz a alguns dos respectivos registros:

Eu fui me representar como me vejo. E como sou uma pessoa meio retraída e muito tímida, eu acho que fiz um desenho parecido com essa minha percepção. Pode perceber a menina com as mãos para trás, mostra essa

timidez. Eu sou assim desde pequena. Já venho trabalhando isso em mim de um tempo para cá e preciso ainda descontraír desconstruindo algumas questões. (ZILA MAMEDE, 2021).

Quando a gente tem uma compreensão de corpo, que você se enxerga muito por meio do cabelo. Acho que o meu cabelo é 90% da minha identidade. Durante toda a minha vida eu tive vergonha do meu cabelo afro, passei por um processo de amor e aceitação, ele sempre foi cheio e volumoso, eu queria ter um cabelo liso. E hoje eu me enxergo de uma outra forma. Eu consigo me ver como a pessoa que eu possa ser, como eu sou e vejo beleza nisso. Eu destaquei o meu cabelo e as flores, devido essa relação que tenho, para mim ao falar de da minha percepção de corpo é trazer aqui que não existe padrão. Eu sou o que eu quero ser. [...] Não é um processo fácil, mas eu me vejo assim hoje, sobre o direito de decidir sobre mim. (CASTRO ALVES, 2021)

Eu saí do convencional, optei mesmo fazer um desenho diferente e que fugisse aos padrões de um corpo com cara de corpo, por isso representei como uma imagem que não tem uma percepção ainda definida, querendo dar ideia de “corpo sem forma”, mas que é um corpo que tem vida, daí a representação dos olhos, nariz e boca. (CÂMARA CASCUDO, 2021)

Quanta riqueza nessa segunda atividade de registro reflexivo. Quantos afetos foram materializados no papel e expostos nessas narrativas. Evidenciamos mais uma vez aqui, não estamos atrás do certo ou errado, o belo ou o feio, mas da escuta das experiências vividas. Como desenhar é um ato corporal, gostaríamos que os nossos sujeitos percebessem essa subjetividade.

Os registros só exibem o quanto as experiências revelam sobre nós para além do visível. As imagens anunciaram afetos da infância, lacunas que não foram preenchidas e deixaram suas marcas, traumas que ficaram tatuadas em nossos corpos. São aspectos tão expressivos que falam sobre nós, nossos corpos, nossas experiências para além de uma dimensão física e biológica, no entanto, nem nos atentamos para isso (DIAS, 2002).

Merleau-Ponty (2006), em seu livro “Psicologia e Pedagogia da criança”, nos apresenta várias perspectivas a respeito do desenho da figura humana, principalmente no que se refere aos realizados pelas crianças, fazendo uma relação além do conhecimento com o corpo, em direção ao próprio desenvolvimento emocional.

Buscando a articulação do que foi expresso na Atividade 1 e representado na Atividade 2, pode até aparentar ter a mesma intencionalidade, mas é distinto, conforme já proferimos acima. Quando perguntamos pelo “*O que é corpo?*”, exprimimos um conceito pelo ser da coisa, tal qual como vemos, e, quando indagamos pelo “*Como você percebe o seu corpo?*”, nos referimos às experiências, e aqui nessa

atividade atravessamos um olhar fenomenológico, porque registramos a essência do que foi vivido individualmente.

Na fenomenologia existe essa relação dialética entre o ser (a essência) e como esse ser se manifesta na experiência, e foi isso que intencionamos fazer (NÓBREGA, 2010). Era dado o momento de vivenciarmos uma dualidade durante a formação: “Ter um corpo ou ser um corpo?”

#### 4.2 Eu sou o corpo: as experiências corporais que existe em nós

Ainda em diálogo com a primeira categoria, nós nos movimentávamos entre a dualidade de ter um corpo ou ser um corpo, afinal, para uns, não seria a mesma coisa? Era com esse ar de incerteza que anunciávamos a nossa terceira oficina formativa, em meados de dezembro do ano de 2022.

Após o acolhimento de nossos envolvidos, fomos movimentar o corpo com o Jogo “Tum pá”, jogo este que transformaria os nossos corpos em uma percussão corporal, uma atividade que consiste em unir movimento, expressão arte, música e ritmo ao mesmo tempo, tendo o corpo como centro dessa vivência.

Ao som da música “Tum pá”<sup>37</sup> e aos nossos comandos no jogo, os partícipes tinham que realizar batidas usando os pés, coxas, barriga, mãos e peito, sem usar os nomes dessas partes do corpo, o segredo estaria nas expressões que substituiriam esses nomes: *tum* significa bater o pé; *pá* representa bater a palma; *taka* significa bater nas pernas, *teke* representa a batida na barriga e *toko* é a batida no peito.

Assim, de acordo com as expressões e o ritmo, íamos construindo a nossa percussão corporal:

Tum, pá  
 Tum, tum, pá  
 Tum, tum, pá, pá  
 Tum, tum pá  
 ...  
 Taka, taka, teke, teke, toko, pá,  
 Taka, taka, teke, teke, toko, tum,  
 Taka, taka, teke, teke, toko, pá,  
 Ta, ta, taka, pá, pá.  
 ...

---

<sup>37</sup> Tum pá, é um hit percussivo da banda Barbatuques, que acompanha um jogo de tabuleiro para a criança brincar com o corpo. Tum pá é o primeiro trabalho desse grupo dedicado às crianças. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eVSrfdVf1Jw>

Tum, pá  
 Tum, tum, pá  
 Tum, tum, pá, pá  
 Tum, tum pá

(DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021).

Explorando os elementos da eutonia, a prática da percussão corporal contribui para uma boa percepção do corpo, coordenação motora, circulação, atenção e concentração com o grupo, além de promover diversão, descontração e bem-estar, uma atividade maravilhosa para ser desenvolvida com todas as crianças.

No entanto, realizamos essa atividade de duas formas, primeiro na condição de videntes, permitindo que os sujeitos observassem os movimentos e os comandos da mediadora do jogo, e a segunda forma na condição de não videntes, assim todos deveriam realizar a mesma percussão corporal com as vendas sobre os olhos, apenas ouvindo os comandos da mediadora.

Figura 16 – Jogo “Tum pá”



Fonte: Diário de campo, 2021.

O jogo do “Tum pá” foi desafiador e muito divertido. Dialogamos sobre as regras, brincamos sem a música primeiramente e cada um ia se movimentando de acordo com o seu tempo e ritmo se apropriando desse espaço, desse corpo, desses movimentos, dessas partes que não podiam ser chamadas pelos seus nomes convencionais. Ao jogarmos na condição de videntes, o grupo estava muito preso à mediadora do jogo, representando com os movimentos e as expressões (*tum, pá, teke, taka, toko*), sem tirar o olho da mediadora, buscando os movimentos certos à parte do corpo para não errar. Quando colocamos as vendas, experienciamos no silêncio para depois jogarmos com a música. Foi aí que a tensão acabou. Ninguém tinha como olhar para ninguém, era um momento de se entregar e jogar de acordo com seu entendimento, expressão e ritmo. E foi nesse movimento que a cabeça, era pé, a perna era barriga, palma era coxa, coxa era mão (risos). Foi um momento muito divertido, trazendo descontração para o jogo, para o

ser e estar ali, um momento que fugia aos padrões. (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

Jogar é muito bom e poder jogar com o corpo é maravilhoso. Se nós, adultos, nos entregamos ao momento, imagine as crianças. Este jogo veio com o objetivo de vivenciarmos a exploração das partes do corpo e nos apropriarmos do conhecimento sobre esquema corporal de uma maneira bem diferente.

Considerando que é na primeira infância que apresentamos esses saberes às crianças, período em que elas passam a vivenciar a apropriação do esquema corporal gradualmente, por que temos que ensinar da maneira convencional “Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé ...”? Por que precisamos ter que fazer o contorno de um corpo no chão e ir nomeando as partes sem que elas tenham vivenciado o que mais elas têm de potente: o corpo por inteiro?

Assim, discutimos sobre a premissa de que, para nos apropriarmos do esquema corporal, podemos fazê-lo de maneira lúdica, interativa, considerando o respeito à diversidade de corpos de uma sala de aula.

A fisiologia do corpo existe e não devemos negá-la jamais, mas queríamos que os nossos(as) sujeitos observassem e sentissem que podemos ser diferentes, sem precisarmos seguir padrões e que esse amontado de “partes” constitui um corpo por inteiro e se no momento ali não deu para usar o pé, tudo bem, usasse as mãos, não encontrou a barriga, mas achou a cabeça... Assim, entre risos e gargalhadas as primícias da consciência corporal iam se constituindo na formação (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021).

Sob a condição da ampliação dos olhares para o nosso objeto de estudo e mediante o acolhimento à diversidade de corpos, distribuímos, no centro da sala, imagens de pessoas em diferentes contextos, formas, tamanhos, gêneros, cor, etnia, religião, um cadeirante, entre outros marcadores que problematizassem a discussão por meio do jogo “Que corpos nós somos?”.

Nessa vivência, cada partícipe deveria transitar no espaço, contemplando as imagens distribuídas, atentando-se aos marcadores que chamasse a atenção, de acordo com sua subjetividade. No entanto, quando se sentisse à vontade, deveria escolher apenas uma imagem para trazer à roda e apresentar “Que tipo de corpo você percebe na imagem?”.

Já tínhamos dialogado sobre o que era corpo e como se materializava a percepção de seu corpo; iríamos agora adentrar uma discussão voltada ao corpo do outro. Conforme já esperávamos, ouvimos as expressões mais óbvias: “Vejo um corpo

negro”; “Eu percebo um corpo impossibilitado de andar”; “Um corpo enfermo”; “Corpo alegre e feliz”; “Um corpo atlético”, etc. (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021).

São enunciados que revelam uma percepção para o que realmente estava posto aos olhos e muito voltado a aspectos físicos. No entanto, promovemos mais provocações para aprofundar a riqueza dessa atividade, a fim de que conseguíssemos extrair aquilo que também não era visível.

Realmente não tinha parado para pensar nessas possibilidades gente, foi um olhar realmente muito diretivo, como nossas concepções de base nos leva direto ao julgamento, ao estigma. Eu peguei a imagem do menino cadeirante, depois de muito tempo percebi que ele deve ter paralisia cerebral, devido ao movimento do braço. E de princípio, não tinha me atentando às diversas interpretações que essa imagem representa. A deficiência veio logo à frente. Só depois percebi que ele está rindo, feliz, conversando de forma tão disponível, mostrando que deve se aceitar, sem se perceber como um corpo paralisado. Como um corpo que, apesar de suas limitações físicas e de acordo com as adequações, pode fazer “tudo” que um outro corpo pode fazer, quero corrigir minha primeira impressão como um corpo aprisionado (CARLOS DRUMMOND).

Enveredando pelos excertos, não destacaremos aqui enunciação certa ou errada, mas a reflexão sobre as percepções que constroem essas subjetividades. Precisávamos provocar, para ampliar essas percepções para além do óbvio, levando os nossos sujeitos a terem que pensar sobre o indígena, o branco, o preto, a pessoa com deficiência, o bebê, a criança, a modelo, sujeitos que muitas vezes nem são lembrados.

Não temos como dissertar sobre corpo e não considerar os diferentes tempos, espaços, culturas e histórias. Podemos inferir que corpo é construção cultural que vai passar por influências religiosas, econômicas, étnicas, sociais e as imagens buscaram retratar isso e promover essa reflexão para além do que pode ser visto.

Trouxemos as imagens dos povos primitivos para mostrar que a história do corpo é a história do homem, que, desde que o mundo é mundo, o corpo serviu como fonte de sobrevivência, cuja necessidade se baseava em correr, caçar, duelar, competir. Os donos de corpos robustos, sadios, fortes evidenciavam sua presença como indivíduos aptos à subsistência diária. Para Gonçalves (2012),

Nessas sociedades eram valorizadas qualidades corporais como força, destreza e agilidade, não somente em torneios e competições, também eram importantes para a vida militar e política. Vencer uma competição significa não somente a comprovação de uma superioridade física, mas muito mais: reconhecimento do vencedor como um elemento superior daquela sociedade (GONÇALVES, 2012, p. 18).

Caracterizando a história do corpo, sabemos que este, durante muito tempo, foi visto sob essa dimensão da força, da virilidade, da robustez e da própria sobrevivência, e que aqueles sujeitos que não se enquadravam nesta condição já eram postos à margem da sociedade, por não corresponderem aos padrões sociais vigentes.

Aqueles que não se enquadravam nas condições deste contexto social já sofriam suas marcas de exclusão, como o velho, o doente, a pessoa com deficiência, uma vez que eram sujeitos que não podiam contribuir socialmente para a sua civilização. A sociedade primitiva já anunciava em suas práticas sociais que corpos incapacitados não se ajustavam às suas missões e deveriam ser abandonados à sua própria sorte (GAIO, 2006).

Assinalamos, assim, que a exclusão e a segregação já existem nas práticas sociais desde o seio das civilizações primitivas. Tal ato de exclusão já se instaurava desde a mais tenra idade. Não se conseguia enxergar, sob este contexto, suas potencialidades. De acordo com Gaio (2006, p. 67) “os cuidados começam com a política de eugenia que recomenda abandonar as crianças nascidas com defeitos, frágeis demais, bem como procurar fortalecer o corpo das mulheres para que gerem filhos robustos e sadios.

Percebemos, nitidamente, o corpo como expressão absoluta, do qual sobressaem a sua força, beleza e utilidade. Corpos cultuados a partir da sua soberania, trazendo a representação da ritualidade deste corpo. A própria arte primitiva nos mostra o corpo como uma ação da natureza (GONÇALVES, 2012).

Outro aspecto que fora discutido no grupo diz respeito à era cristã, que teve seu domínio total de repressão sobre os corpos, levando o homem a descobrir-se como mais do que o seu corpo, evidenciando a separação do corpo e da alma, prevalecendo a força da segunda sobre o primeiro (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Ainda de acordo Barbosa, Matos e Costa (2011), a própria igreja com a inquisição trouxe uma maior rigidez aos valores morais sobre este corpo, basta apenas lembrarmos do corpo crucificado, como momentos coercitivos, punições públicas, o autoflagelo demarcando esse momento da história do corpo durante a Idade Média.

Apesar de estarmos em um tempo bem à frente, o autoflagelo é comum nos dias de hoje, muitas vezes como válvula de escape para o sofrimento emocional e,

infelizmente, essa punição pode estar associada à não aceitação de si, cujas causas podem ser o próprio *bullying*, as altas exigências da sociedade, problemas financeiros e amorosos, abusos e maus-tratos, sofrer com a homofobia, problemas de autoestima, etc.

As imagens de anorexia, bulimia e corpo transgênero promoveram esse debate riquíssimo durante essa oficina. Para Villarroel *et al.* (2013), a dor física alivia o sofrimento emocional, uma vez que a autolesão gera alívio psicológico, o que é muito preocupante. A não aceitação surge em decorrência de o indivíduo achar que está fazendo algo errado e que sua vida não tem sentido. Isso mais uma vez só vem evidenciar o quanto nosso corpo é potente e está como meio desse processo. Os excertos apresentados ilustram muito bem, ao nos fazer refletir sobre um corpo que não é apenas físico e biológico, mas é cultural, social e emocional.

Sentimos fome e sede por uma condição orgânica do próprio ser; a sensação de dor é um ato biológico, mas o limite suportável é variável entre os sujeitos, inclusive entre diferentes culturas; o choro e o riso é uma capacidade biológica que vai estar intrinsicamente ligada às suas emoções, que variam de cultura para cultura, sem esquecer que a própria excitação sexual é biológica, mas o que pode ser provocativo em uma cultura pode ser repulsa para outra (VILLARROEL, *et al.*, 2013).

O que queremos deixar claro é que todos os atos e ações se materializam em nossos corpos e somos nós que temos que ter a consciência e zelo sobre esse ser e estar. Segundo Nóbrega (2005, p. 63), “O corpo expressa a unidade na diversidade, entrelaçando o mundo biológico e o mundo cultural e rompendo com o dualismo entre os níveis físicos e psíquicos, com meu corpo, atuo no mundo”.

De acordo com a autora, dialogar com essa atividade é pensar que os corpos nos revelam as interações entre características biológicas, sociais, afetivas, culturais de todos os sujeitos em um processo vital, em uma relação dialógica entre o coletivo e o individual, imersos em uma diversidade. A contribuição de Merleau-Ponty (1999, p.33) posiciona-se justamente neste reconhecimento da complexidade do corpo, apresentando-nos a assertiva de que “é a partir do corpo que o sujeito se situa no mundo e que se conhece. O corpo não é objeto, nem ideia, é expressão singular da existência do ser humano que se move. O corpo é sexualidade, é linguagem, é movimento, é obra de arte”.

Foi pensando sobre essa diversidade de sentimentos, pluralidade de pensamentos, que seguimos para as experiências de escuta, percepção e

sensibilidade por meio do Jogo “Desenho sensorial”. Para tanto, pedimos aos nossos participantes que ficassem em duplas, combinassem entre si, quem a princípio seria o desenhante e o desenhado. A proposição estabelecia que, em cada dupla, o desenhado estaria sentado de costas para o seu parceiro e o desenhante faria em suas costas uma representação gráfica de preferência abstrata (linhas, movimentos circulares), tendo o seu dedo indicador como o marcador desse movimento nas costas.

O participante que estava sentado ao chão, tinha à sua frente uma folha A4 em branco e, com um pincel atômico, iria transpondo no papel a representação desses movimentos traçados sobre as suas costas. Depois da experiência, a dupla trocava as funções, para que ambos vivenciassem as duas experiências:

**Pesquisadora:** A princípio, a atividade provocou euforia e diversão entre os participantes [...]. Inclusive falta de concentração, uma vez que o sujeito que desenhava no papel, não se concentrava na relação do sentir, mas na tentativa de adivinhar o que estava sendo desenhado. De certa forma, por isso a pesquisadora já esperava e assim, fomos para a segunda parte da atividade. Realizar a mesma proposição, fazendo o uso das vendas, levando o sujeito que estava com o papel a sua frente em uma condição de não vidente e o que desenhava sobre as costas do (a) colega, o vidente. A variante da atividade se deu, em virtude dos participantes poderem se concentrar no que estava sendo realizado, e colocar no papel o máximo que conseguiu sentir por meio da experiência realizada (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021).

Figura 17 – Jogo “Desenho sensorial”



Fonte: Diário de campo, 2021.

Com a proposição realizada, mediante à não vidência, o clima era outro. Estávamos diante de um ato criativo e todos estavam envolvidos com a feitura dos

registros. O silêncio e a concentração tomavam conta desse lugar. Não havia falas, ruídos, mas uma escuta sensível. Movimentos subiam e desciam nestes corpos e os registros no papel ganhavam formas pelos rabiscos, e o desenho ia se configurando a partir das sensações advindas do corpo.

Foi dado o momento da partilha dos registros e tínhamos por expectativa que os participantes mergulhassem em desenhos abstratos, haja vista que era um dos encaminhamentos da proposição e por compreendermos que seria mais fácil sentir as sensações do movimento do desenhante. No entanto, a maioria buscou fazer uso do desenho figurativo, representando elementos do cotidiano: casa, árvore, sol, nuvem, etc., e outros de natureza abstrata.

Percebemos que a representação configurada no ato corporal, por meio das costas, não se assemelhava aos registros materializados no papel. Os registros, por sua vez, apresentavam traçados livres representados por linhas, curvas, pontos e círculos. A partilha das produções foi atravessada de muitos risos, cada qual tentando entender o traçado e o representado. Vejamos alguns excertos:

Ser o desenhante foi muito mais fácil, eu tive a preocupação em fazer traçados firmes e marcados, para que ela pudesse sentir em suas costas. Quando ela fez em mim, foi o oposto, eu sentia um movimento já bem lento e leve e isso me fez buscar uma concentração bem profunda para tentar decifrar o que estava sendo desenhado, e estar na posição de não vidente, me fez buscar outros sentidos, para viver a experiência (CLARICE LISPECTOR).

Eu só sei que eu não estava nem aí para o que ela desenhava em minhas costas, eu estava leve e solta no meu próprio desenho. Eu simplesmente amei esse contato, esse ir e vir no nosso corpo, que sensação gostosa desenhar no nosso corpo e também desenhar no corpo do outro. Eu não queria adivinhar, eu simplesmente sentei, senti e deixei acontecer. (LYGIA BOJUNGA)

Quanta sensibilidade nos enunciados acima. De fato, não estávamos preocupados com o produto, mas com o campo da experiência do sentir, de tal forma que nossos sujeitos pudessem viver, como Lygia Bojunga bem destaca, um momento de entrega, de afetação, comunicação e expressividade. Queríamos que nossos partícipes sentissem que o corpo não se separa do ato de desenhar, há um imbricamento entre estes atos, daí a necessidade da venda nos olhos, para se entregar ao momento em uma relação estesiológica, porque mover e sentir são aspectos do mesmo fenômeno (MERLEAU-PONTY, 1999).

E essa discussão nos faz levar, para as experiências com nossas crianças, atos perceptíveis, além de podermos explorar o desenho como um ato corporal sempre. De acordo com Chuí (2010), o desenho é considerado como um acontecimento em que gestos e traços se fundem, representando marcas visuais que ficam imbricadas no corpo e nessa relação com o mundo.

Assim, se desenhar é dar traços ao mundo, que possamos abrir essas oportunidades para nossas crianças desde cedo, promovendo sentidos e significados pelo ato perceptivo. O uso das vendas nessa proposição fez os professores perceberem o quanto o nosso corpo é escuta, é sensível e potente; e, com a falta da visão, foi preciso ressignificar, fazendo uso de outros sentidos na experimentação com outros corpos.

Amiralian (2009, p.32) nos revela que

[...] nas pessoas cegas ou com baixa visão, a questão fundamental que as diferenciam significativamente do outro, é perceptiva, ou seja, o modo como apreendem o mundo externo e como se relacionam com ele. A organização perceptiva [...] é diferente daqueles que tem visão, os deficientes visuais se utilizam de um outro conjunto de receptores para a percepção, apreensão e interação com o mundo que os rodeia.

Nesta oficina, a inclusão escolar foi discutida trazendo para a cena a pessoa com deficiência visual e sua relação com a corporeidade. No primeiro momento, sem a venda, a maioria achou mais difícil, porque o ambiente estava carregado de estímulos, vozes e movimento, enquanto o corpo atento para vivenciar este momento. E, ao vendarmos, buscamos trazer para o momento outras possibilidades que pudessem ser materializadas por meio do corpo, considerando o desenhar como um ato corporal, já que o traço já é o desenho percebido na nossa relação com o mundo (CHUI, 2010).

Evidenciamos que a deficiência visual não provoca alterações na potencialidade do aluno para estabelecer relações com as demais pessoas, objetos e fatos que acontecem ao seu redor (SILVA, 2010, p. 21). A afirmativa descrita pela autora sinaliza a importância de reconhecermos a limitação que todos nós temos, tenhamos deficiência ou não; como também que possuímos potencialidades independente de nosso ritmo e tempo, que, quando ativadas em nosso corpo, promove uma escuta sensível, de modo que ressignificamos outras aprendizagens.

Isso é considerar tudo e todos “a inclusão é uma organização social em que todos são considerados iguais. [...] Independentemente das diferenças existentes [...]” (AMIRALIAN, 2009, p. 22). Assim, esta oficina buscou potencializar a experiência não do ver, mas do sentir, que passa pela educação do olhar.

Em uma perspectiva fenomenológica, o sentido do olhar não se limita apenas à visão, sabendo que a percepção visual é culturalmente construída também organicamente, no entanto, falamos da experiência do olhar em uma esfera da subjetividade e das experiências sensoriais que se concretizam em nosso ser corpóreo.

Assim, defendemos a ideia de que, desde cedo, todas as crianças devem ser encorajadas à experiência do olhar, do encontro consigo mesmo, do encontro com o seu corpo, com o corpo do outro, das relações com o mundo natural e cultural, potencializando suas inúmeras aprendizagens, que são indissociáveis do seu corpo.

Desse modo, buscamos concluir a oficina dando movimento ao corpo e ao espaço, caminhando na sala de estimulação psicomotora, ao som de uma música ambiente, orientando que os partícipes sentissem a respiração, os batimentos do coração, e que buscassem refletir sobre tudo que já tínhamos discutido até o presente momento.

**Pesquisadora:** Caminhe lentamente no espaço, em diversas direções [...]. Pode abaixar a cabeça, ou se preferir olhar para tudo que está envolto neste ambiente... Sinta sua presença, sinta a luz entrando, as cores iluminando ... Sinta as pessoas neste ambiente. Perceba a sua respiração, ela faz parte de você. Pise no chão e sinta esse calcanhar, ao tocar no chão ele passa a ser a extensão de seu corpo. Já pensamos sobre o que é corpo... Depois refletimos como percebemos o nosso corpo. Dialogamos sobre ter um corpo e agora chegou o momento de unir essas arestas, e pensarmos sobre esse corpo que é você... Ele é apenas material, biológico, orgânico, motriz, desejo, cognição, afetos... Pegue um pedaço de barbante que está no chão e perceba a infinidade de coisas que poderíamos fazer com esse pedaço de barbante. Ele poderia virar um colar, um cinto, uma pulseira, um relógio, um chicote (risos), um óculos, uma corda ... E assim cada um foi dando sentido e significado ao barbante... (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021).

Concluída essa vivência, retornamos ao nosso lugar de origem e, em posse do Portfólio Reflexivo, pedimos aos nossos partícipes, como atividade avaliativa desse momento formativo, que representassem com o mesmo barbante, sobre o papel e com poucas palavras, a seguinte reflexão “Eu sou um corpo que ...”

[...] é sensível. (CARLOS DRUMMOND)

[...] navega em diversas direções. (CECÍLIA MEIRELES)

[...] em transformação. (LYGIA BOJUNGA)  
 [...] tem vida. (CLARICE LISPECTOR)  
 [...] original, que é próprio de mim. (MACHADO DE ASSIS)  
 [...] em construção, que ele sozinho é apenas um corpo, ele só ganha sentido quando entra em contato com outros corpos. (RUTH ROCHA)  
 [...] tem história. (ARIANO SUASSUNA)  
 [...] tem movimento. (LOURIVAL AÇUCENA)  
 [...] é cheio de experiências. (CASTRO ALVES)  
 [...] de afetos. (CÂMARA CASCUDO)  
 [...] da positividade. (FERREIRA ITAJUBÁ)  
 [...] sem forma. (ZILA MAMEDE)  
 [...] gera. (ADÉLIA PRADO)  
 [...] sem começo, meio e fim. (CORA CORALINA)  
 [...] doa e recebe (VINÍCIUS DE MORAES)  
 (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2021).

Figura 18 – Jogo do barbante “Eu sou um corpo que ...”



Fonte: Diário de campo, 2022.

Como podemos ver, por meio das palavras expressas e das produções feitas pelo uso do barbante, muita sensibilidade e subjetividade permearam essa atividade avaliativa, o que vem elucidar que as oficinas estavam sendo materializadas satisfatoriamente no processo formativo.

A proposição da avaliação foi levar aos colaboradores a assertiva de que não apenas temos um corpo, mas somos o próprio corpo. Para Dias (2002), viemos a um mundo ‘desformado’, e, ao nos referirmos a esse ser sem forma, não nos remetemos à dimensão física e funcional do ser, mas que somos corpos sem formas, que vamos nos moldamos ao longo de nossa história, cultura e experiências, em processos distintos de construção e (re)construção que nos fazem ser o que somos, conforme bem apresentado por Zila Mamede, Castro Alves e Ariano Suassuna.

Refletir sobre essa dimensão nos permite conceber que nosso entendimento sobre o corpo vai mais além das definições postas. Nos dias atuais, não conseguiremos nunca definir o corpo apenas sob a dimensão biológica ou na esfera sociocultural. Este corpo está envolto de um emaranhado de dimensões. Le Breton (2007) nos apresenta uma relação intrínseca entre estes múltiplos entendimentos, afirmando que

[...] do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2007, p.7)

Somos, sim, um corpo motriz, pois não podemos desconsiderar os elementos orgânicos e fisiológicos que são fundamentais à vida, conforme anunciado pela Clarice Lispector, sabendo que, ao mesmo tempo, esse ser motriz é constituído de experiências que se constroem em diversas direções, por isso denominamos de corpos sujeitos, pois somos o principal ser e estar desse mundo, como bem colocado por Castro Alves e Cecília Meireles.

Ainda em relação aos excertos de Câmara Cascudo e Carlos Drummond, não podemos deixar de mencionar que somos também corpos de relações, de afetos, uma vez que não estamos sozinhos e precisamos do outro para estabelecer vínculos, que temos desejos e necessidades, além de que todo e qualquer corpo tem seus próprios limites, como bem pontuado por Ruth Rocha.

E para concluir este pensamento, ainda somos corpos cognitivos porque, além da sua biogenicidade que é inerente ao nosso desenvolvimento, das experiências e dos afetos que nos constitui nas relações entre nossos pares e com o mundo, a partícipe Lygia Bojunga fecha essa atividade com uma palavra bem precisa para essa discussão, somos corpos em **transformação**, e comungamos dessa assertiva, considerando que, ao adquirirmos experiências, nos apropriamos do novo e promovemos aprendizagens. Assim, toda e qualquer aprendizagem passa pelo corpo, em um constante processo de transformação, sem começo, meio e fim, como bem descreveu Cora Coralina.

Diante a tudo que fora vivenciado durante as oficinas aqui apresentadas, asseveramos que somos essa pluralidade de corpos e buscamos desmistificar a ideia

de trabalhar com corpos perfeitos, porque o “corpo perfeito” não existe e nunca existirá, ou que corpos quietinhos aprendem mais ou menos que corpos hiperativos.

Todos nós somos únicos e singulares, mas, ao mesmo tempo, diversos não apenas em número, mas na multiplicidade de nossas individualidades, que busca pelo seu espaço, pelo seu respeito, livre de amarras e de julgamentos.

[...] aquilo que somos e isso nos leva ao processo das experiências vividas. O homem se manifesta através de suas experiências. O corpo é o primeiro canalizador destas vivências que, em contrapartida, serão mediadoras da construção da história desse mesmo homem, numa construção contínua reveladora, que irá qualificar a sua relação com o mundo, sua construção enquanto sujeito e seu processo de adaptabilidade às situações urgentes com quais constantemente nos deparamos (DIAS, 2002 p.63).

Podemos inferir que as nossas diferenças é o que nos faz ser quem somos, e poder levar aos nossos partícipes experiências que promovam essas reflexões em uma empiria colaborativa possibilita a concretização de um processo sistemático da reflexão e da ação, em poder pensar sobre esse olhar e escuta sensível ao corpo desde cedo com as crianças, não esquecendo que nós olharemos com olhar de adulto, e a criança com olhar de criança, como ato puro e verdadeiro.

Trazer essa nossa primeira categoria “corpo entre concepções e práticas” foi estabelecer esse diálogo a partir da noção de que não se pode falar de um, sem viver o outro, e vice-versa. Não podemos fechar os olhos para as nossas crianças, sejam elas com deficiência ou não, sabendo que todas as suas experiências sejam positivas ou não, são materializadas em seus corpos.

[...] no nosso corpo estão os registros das nossas vidas. Alegria e dor, desejos satisfeitos, desejos contidos, movimentos expressos, movimentos retidos, prazeres vividos, tantos reprimidos; não importa o mérito da vivência, o que importa são as marcas que ficam, pois, pensar nas práticas corporais de conscientização pelo viés até aqui discutido é perceber que nossos corpos são represas de emoções e sentimentos contidos, cujas consequências são observadas na rigidez muscular e na falta de mobilidade do corpo (MELO, 2014).

Ao concluirmos as reflexões das primeiras oficinas, começamos a perceber as primícias da consciência corporal despontando nas narrativas e fazeres de nossos interlocutores, ainda que timidamente, de tal modo que os sentidos iam ganhando formas, os conceitos iam sendo apreendidos, enquanto receptávamos, criteriosamente, as minúcias da pesquisa colaborativa, organizando e fomentando as

ideias, fortalecendo a troca de saberes, frente ao respeito mútuo entre os pares, num processo de formação continuada entre estes sujeitos.

## 5. A CRIANÇA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: (CORPOS)SIBILIDADES NA E PARA A INFÂNCIA

[...]

- O que é uma memória?

- É algo que você se lembra - respondeu o pai.

Mas Guilherme Augusto queria saber mais, então procurou o Sr. Silvano que tocava piano. - O que é uma memória? - perguntou.

- Algo quente, meu filho, algo quente.

Ele procurou o Sr. Cervantes que contava histórias arrepiantes. - O que é uma memória?

- Algo bem antigo, meu caro, bem antigo.

Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar. - O que é uma memória?

- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Ele procura a Sra. Mandala que andava com uma bengala. - O que é uma memória?

- Algo que faz rir, meu querido, algo que o faz rir.

Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

- O que é uma memória?

- Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro.

Então Guilherme voltou para casa para procurar memórias [...]

(Mem Fox, 2002)

É com este pequeno trecho da obra literária “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”<sup>38</sup> que iniciamos a quarta seção desta tese, anunciando que esta leitura deleite foi nosso primeiro contato durante a quarta oficina, cujo objetivo foi tratar a respeito de nossas memórias afetivas e sobre como estas se materializam em nossos corpos, permeadas de sensibilidade, nostalgia e afetos.

Discutimos, nas seções anteriores, a respeito das potencialidades do corpo ao experimentar, perceber, sentir, imaginar e registrar esses sentimentos e sensações, e como eles ficam impressos em nossos corpos desde a constituição de nosso ser, considerando nossas origens.

Trazer a discussão sobre o corpo mediado pelos processos já vividos e como isto afeta a relação estética e sensível do nosso corpo e o seu entorno nos faz revisitar

---

<sup>38</sup> Obra literária da autora Mem Fox, que narra poeticamente a relação de amizade entre um menino (Guilherme Augusto) e uma senhora (Dona Antônia), moradora de um asilo, que estava perdendo a memória. A criança com muita proeza, consegue fazer com que Dona Antônia recorde muitas lembranças por meio dos afetos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uzr-ccRjZRU>.

o passado, trazendo para o aqui e o agora a criança que fomos, junto à infância que tivemos, e como estes registros foram impressos em nós.

Perscrutando as entrevistas individuais, as reflexões inferidas durante as oficinas quatro, cinco, seis e sete despontaram a segunda categoria de análise “o corpo e suas implicações na/para a infância”, revelando que somos corpos para além do que pensamos, como corpos com histórias, sentidos e afetos, evidenciando o quanto é importante que nós, professores da infância, tenhamos esse olhar mais acurado a respeito da criança, sua infância e o que este corpo tanto tem a nos revelar, para que possamos contribuir em seus processos de aprendizagens.

Desse modo, esta seção se subdivide ainda em três subseções, considerando que a primeira contemplará uma discussão sobre a relação desse corpo na/para a infância, resgatando nossas memórias corporais; a segunda subseção apresenta uma discussão voltada para os conceitos e as especificidades da criança com TEA; e a última subseção apresenta elementos para ajudar a compreender melhor a sensorialidade e a corporeidade deste grupo de crianças, considerando que é a maior representatividade do público alvo da Educação Especial do nosso lócus de investigação.

Optamos em iniciar este capítulo com as oficinas, para depois adentrarmos o campo teórico, porque queríamos primeiramente fazer um regaste do ser criança de nossos partícipes, refletir sobre a pluralidade dessas infâncias, para assim, conseguirmos compreender as especificidades da criança com TEA e suas implicações no contexto escolar.

### **5.1 Memórias do corpo: a criança e a infância que há em nós**

Pensar sobre memórias corporais, a princípio, pode nos levar a pensar sobre lembranças e recordações de experiências ligadas ao corpo, que podem ser percebidas ou não de forma consciente, memórias que são muito subjetivas, conforme anunciam a obra literária. Nesse sentido, para a realização das oficinas seguintes, pedíamos a cada partícipe que trouxesse uma fotografia, ou uma música, brinquedo, peça de vestuário que tivesse alguma relação com sua infância e não mostrasse a ninguém. À medida que eles chegavam ao espaço, iam colocando esses objetos em uma caixa que já estava separada para guardar essas memórias.

Fizemos a acolhida deste dia com a leitura deleite “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, apresentada na epígrafe desta seção, relevando que as memórias podem ser evidenciadas de diferentes formas, antigas ou não, quentes ou frias, chorosas ou risonhas, conforme a poética narra tão bem. Contudo, independente do que esta memória trazida hoje representasse, cada sujeito ali presente deveria compreender que se trata de uma memória própria do ser, que é única, íntima e subjetiva, e que, ao resgatá-las, teríamos que passar pela dimensão dos afetos.

Posto isto, após esse breve preâmbulo, iniciamos esse encontro pedindo que cada um ali presente retirasse da caixa de memórias um objeto ou a fotografia que não fosse a sua, mas que tivesse o mesmo cuidado e apreço como se fosse, no intento de descobrirem, de acordo com suas experiências de convívio, a quem pertenciam aquelas memórias.

Figura 19 – Jogo “A caixa de memórias”



Fonte: Diário de campo, 2022.

Acho que essa fotografia aqui é da professora Cora Coralina devido as características físicas. (MACHADO DE ASSIS)

Essa foto tem três pessoas, penso que é da professora Ruth Rocha, porque ela tem três irmãos, e aqui tem três crianças. (CORA CORALINA)

Pelos olhos eu acho que é da professora Lourival Açucena, por conta da representação da formatura do ABC e ela é a professora mais nova da casa. (CÂMARA CASCUDO)

De início, eu achava que era da professora Carlos Drummond porque ela tem uma tesoura que faz esse mesmo bordado nas laterais da foto, embora a imagem dessa criança não tem nada a ver com ela. Depois pensei melhor, deve ser da professora Ferreira Itajubá, por que é uma foto antiga, em preto e branco. (LOURIVAL AÇUCENA)

Está me chamando de velha é... [muitos risos]. (FERREIRA ITAJUBÁ).

Eu acho que essa foto é de Cecília Meireles, porque como a imagem é uma festa de São João, eu sei que ela gosta muito de dançar, estou apostando que é dela. (LYGIA BOJUNGA) (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Como podemos perceber nas anunciações expostas, nossos sujeitos se divertiram muito com a vivência, primeiramente por ter sido um momento bem aconchegante, leve e descontraído, e, segundo, porque eles buscavam sentidos e relações com os objetos analisados e seus respectivos donos, provocando descontração e muita euforia neste momento.

Machado de Assis, Câmara Cascudo e outros buscaram evidências por meio das características físicas, no entanto, apenas Ruth Rocha teve sucesso. As demais, por mais que tivessem características físicas semelhantes com os respectivos, as imagens eram de outros participantes.

Cora Coralina e Lygia Bojunga optaram arriscar pela relação de conhecimento e convivência no dia a dia, com os sujeitos citados. Cora, com uma fotografia preto e branco de três crianças, julgou ser de Ruth Rocha, considerando que a mesma tem três irmãos. No entanto, ela não acertou, porque essa representação de três irmãos pertencia a um outro participante, no caso, Carlos Drummond.

Lygia, por sua vez, acertou a sua escolha e isso também se deu pelo fato de a mesma ter uma relação íntima com Cecília Meireles e saber que, desde criança, ela adorava dançar, e a foto trazia a imagem de uma criança dançando, isso revelou que, quando conhecemos um pouco sobre as experiências de vida do outro, conseguimos articular com outras vivências de sentidos e significados.

Lourival Açucena também buscou mediar a foto em mãos com as experiências de contato diário com Carlos Drummond, por meio de uma tesoura. No entanto, depois pensou melhor e buscou estabelecer um elo por meio do tempo e do espaço, sabendo que estas duas variáveis não podem caminhar separadas.

Detivemos uma percepção de tempo e espaço, por se tratar de uma foto antiga, marcada pelo famoso preto e branco e ainda pelo fato de a criança estar em um lugar descampado, em uma rua de barro, longe de prédios, casas, o que difere muito de nosso contexto atual, dando um encadeamento com a possível idade da professora, e nessa relação Lourival foi bem assertiva.

Percebemos, nessa vivência, inclusive por meio dos outros excertos, elementos essenciais para fomentar essa percepção sobre o outro, considerando as características físicas, conhecimento sobre a vida pessoal, preferências, costumes,

nome de lugares, objetos do dia a dia, entre tantos outros aspectos que tinham suas relações fundadas em cada narrativa apresentada.

Dado o momento entre erros e acertos durante o jogo, incitamos o momento da reflexão, que tanto é necessário nessa caminhada formativa. Colocamos uma música ambiente e pedimos aos nossos partícipes que fechassem os olhos, sentissem o processo da respiração e buscassem fazer este encontro do objeto trazido com suas memórias lá da sua infância, lá da criança que há em cada um.

**Pesquisadora:** Com os olhos fechados, sinta sua respiração... seus batimentos cardíacos. Olhe para dentro de si [...]. Esqueça os ruídos lá fora, e tente focar no aqui, no agora. Você não está aqui à toa. Lembre-se dos diversos caminhos trilhados que os trouxeram até aqui. Ao visitarmos o passado, falamos de afetos. Por que a escolha dessa foto? Deste objeto? Foi uma escolha fácil? Se você não tinha foto, mas qual imagem você gostaria de nos apresentar? O que você queria tanto nos contar e não conseguiu? Aqui cada um tem sua história, suas lutas, conquistas, lacunas [...]. Isso são memórias sociais, familiares, quentes, frias, dolorosas, alegres, são experiências que estão marcadas em um tempo e um determinado espaço. Memórias que tomam conta do seu corpo, de entrega ao outro, ao mundo. Quando eu rememoro, eu torno viva as minhas experiências que ficaram tatuadas em meu corpo, pois só consigo sentir, expressar, o que eu vivi [...]. Nestes percalços, em contato consigo, você está exercendo sua consciência corporal (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Após esse momento de encontro consigo, abrimos espaço para a partilha de nossas reflexões, deixando cada sujeito à vontade em apresentar suas respectivas escolhas.

Eu escolhi essa foto, porque é a única que eu tenho da minha infância. E apesar da pouca idade (acho que uns dez anos), lembro perfeitamente deste dia, minha mãe dizendo, fique aqui no meio e pegue na mão de sua irmã e de seu irmão. Por ser a mais velha, era eu quem tomava conta deles. Veio uns flashes da voz da minha mãe, ela me arrumando, passando a mão no vestido para não ficar amassado [...]. E a minha rua realmente era de barro e ao pegar essa foto, fique horas contemplando-a e parece que a gente vai revivendo tudo novamente (CARLOS DRUMMOND).

Eu trouxe este vestido, porque na verdade ele não é meu, mas é o vestido da minha filha de um ano de vida, e hoje ela tem dezenove. Vocês não sabem o quanto este vestido tem um valor sentimental para mim. Minha mãe teve quinze filhos e eu não tenho nenhuma foto deste momento da minha vida, isso me marca tanto, que eu fiz diferente com minha filha, registro e guardo tudo (VINÍCIUS DE MORAES).

Primeiro porque essa foto realmente é antiga, ela tem 54 anos. Essa foto também tirei do álbum da minha avó e ela significa muito para mim (olhos marejados, voz emocionada). Eu tenho apenas seis anos de idade, não lembro de nada, do contexto, do lugar, das pessoas, mas representa a minha história, e a relação que eu tinha com meus avós que sempre cuidaram muito bem de mim, enquanto meus pais iam trabalhar no roçado (FERREIRA ITAJUBÁ).

Essa é a minha primeira boneca, ela tem só vinte e cinco anos e eu a guardo de recordação até hoje. Ela tem um valor sentimental tão grande para mim, eu cuido e conservo tanto. Ganhei do meu avô, quando eu tinha cinco anos e, como tive avós tão presentes, é uma forma de laço com eles, já que não tenho eles mais aqui e falar dessa boneca, é falar da minha infância, como eu tive uma infância feliz (LOURIVAL AÇUCENA) (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

Frente a tantos enunciados emocionantes, não tem como não afetar e não ser afetado. Primeiramente pelo fato de que a pesquisadora estava retornando às oficinas após a perda materna, de modo que ainda estava afetada e esse luto estava impresso em seu corpo. Voz ainda branda, olhos marejando, um corpo ainda recolhido pela dor, mas que ia ganhando força e potência ao ouvir fragmentos carregados de melancolia, nostalgia, contentamento e exaltação.

Dialogar com as fotos, com os objetos trazidos era uma forma de se atrelar a um determinado tempo e espaço já vivido e o corpo não está de fora desse processo em nenhum instante. Como o próprio Merleau-Ponty (1999) nos expõe, o corpo é a nossa síntese com o mundo, de uma forma tão significativa que, para poder compreender essa síntese, estabelecemos uma relação por meio de objetos, e a vivência por meio das fotografias coloridas ou preto e branco, a boneca e o vestido da infância, realçaram essa relação de maneira extremamente íntima e encantadora, mergulhando em uma dimensão fenomenológica.

Essa síntese fenomenológica não esteve presente apenas no ato das partilhas das experiências em nossas sessões reflexivas, mas no primeiro passo em ter que procurar a fotografia ou o objeto para trazer para a oficina. Cada sujeito ali presente não deve ter pegado seu objeto ou sua fotografia apenas para cumprir uma solicitação.

Cada partícipe teve que tirar um tempinho para si, parar e refletir sobre a escolha desse material, o porquê dessa escolha, o que cada imagem e objeto trazido queria nos contar. Se foi uma escolha fácil ou difícil, não temos como mensurar, mas temos a certeza de que cada sentimento ali vivido foi único, íntimo e particular. E se realizarmos essa experiência novamente mais à frente, temos certeza de que será carregada de novos sentidos, pois nunca uma experiência se repete de igual modo.

Os diálogos externados evidenciaram os afetos nesses corpos, transferindo sentimentos, sorrisos, olhos marejados, balbúcio de palavras que por alguns instantes não conseguiram ser externadas, palpitações, mãos suadas, gargalhadas, entre tantas outras sensações, e nesse processo lembramos da epígrafe, sobre o quanto

nossas memórias podem ser quentes, frias, dolorosas, insípidas... Outras que até mesmo nem queremos lembrar.

Podemos dizer sim que essas memórias são formações de vida, que nos conduzem, conduzem o nosso corpo, nos entregam um determinado mundo, constroem uma história constituída por diversos caminhos e aprendizagens, sabendo que, quando eu rememoro, eu trago as minhas experiências que ficaram tatuadas em meu corpo (DIAS, 2002).

Para Dias (2002), somente por meio da experiência vivida que os conceitos fazem sentidos para nós, sentidos carregados do afeto que nos faz humanos, com limites e possibilidades. E poder voltar lá na infância é poder estabelecer essas relações dando significado a tantas coisas que ainda não tinham sentido até mesmo na vida adulta. Será que estas memórias são apenas parte de nossas histórias ou do nosso corpo?

Poder se entregar com as memórias corporais, era poder levar aos nossos colaboradores a riqueza dessas experiências na infância, o quanto os corpos dessas crianças têm a nos dizer e muitas vezes nem percebemos.

Quantos sorrisos tímidos há em uma sala de aula, um escape de xixi que não deu tempo de pedir a professora, uma cabeça cabisbaixa, uma boca que não para de falar e na verdade o que ela quer falar não é dito, não é ouvido. O corpo desenha o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Para Vianna e Castilho (2002, p.25),

O corpo traz uma história, uma espécie de memória, nos tendões, nos órgãos, no padrão da respiração. Memória afetiva dos tempos de infância, memória muscular do desenvolvimento motor nos primeiros anos de vida, e também memória de cada tombo, cada salto, cada cambalhota, cada dança.

Evidenciamos, nessa oficina, a necessidade de a criança ter contato com a exploração deste corpo e de seus afetos desde cedo, o quanto essa infância é essencial na história das experiências de sua corporeidade, considerando que a memória vive no corpo.

Considerando os estudos de Ariès (1981), Qvortrup (2011), Sarmiento (1997), entre outros, as concepções sobre criança e infância têm se transformado historicamente, levando a pensar em trabalho na Educação Infantil potente e de qualidade, desmistificando que a infância é a época em que as crianças apenas brincam.

Para Ariès (1981), consolidar esse olhar cuidadoso frente a essas práticas significativas demanda compreender que as acepções acerca da criança e da infância perpassam transformações históricas, sociais, econômicas e políticas. Nessa assertiva, quando tratamos de crianças e infâncias, não estamos nos referindo a uma única criança, como ainda uma única infância, mas ao entendimento de que essas experiências são vividas em tempos e culturas distintas.

Deste modo, sob este contexto, crianças são entendidas como sujeitos históricos e sociais, no sentido pleno de direitos, com características próprias e que vão variando entre grupos sociais e suas respectivas culturas (QVORTRUP, 2011; SARMENTO, 2011).

Neste cenário, as crianças são sujeitos singulares que se constituem entre os pares, se relacionam e se transformam constantemente, de maneiras distintas, de acordo com os contextos em que estão inseridas. Daí a necessidade de tratarmos de uma pluralidade dessas infâncias, considerando que não existe um modelo universal.

Ao longo dessas infâncias, as crianças vão ampliando suas capacidades, passam a ser mais ativas nos espaços que atuam, produzem experiências, novas culturas, vivenciam trocas, interações, e, por meio dessas relações, pensam, refletem, aprendem, agem e ganham voz e vez, tornando-se o protagonista de seu conhecimento.

[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume em ser alguém que não é, mas que se tornará adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: o seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas (KRAMER, 2007, p.15).

De acordo com Kuhlman Jr. (1998, p.30),

[...] a infância é condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

Concordamos com as concepções apresentadas por Kramer (2007) e Kuhlman Jr. (1998), ao evidenciarem a criança como sujeito central de seu conhecimento, mediada pela ação significativa do professor e de outras crianças. A acepção de criança assumida neste trabalho é a de protagonista de seu ser e fazer,

considerando-a como sujeito capaz, seja ela com deficiência ou não, mas que brinca, cria, participa, vivencia e tem a equidade de oportunidades de ser ela com o mundo que a cerca.

Poder levar estes professores a resgatarem suas experiências lá na infância foi essencial para que estes pudessem compreender melhor suas crianças e o que estes corpos querem nos dizer. De acordo com La Taille *et al.* (1992), autores como Piaget, Vygostky e Wallon defendem esse olhar acurado para a infância como forma de contribuir significativamente na formação do ser humano para toda uma vida.

Piaget e Vygotsky nos evidencia ainda a grande importância do jogo simbólico desde cedo, como exercício da descoberta de si, do outro e o corpo está no centro dessas possibilidades, seja no próprio ato de imitar ou de representar papéis sociais que marcam suas histórias.

Merleau-Ponty (2006) contribuiu argumentando que estas marcas são essenciais, pois representam percepções e sentimentos, avançando na constituição de sua linguagem e pensamento, favorecendo a construção da expressividade das crianças e ampliação das suas diversas linguagens.

A criança deve viver experiências embebidas de representações, sejam orais, escritas, corporais, uma vez que, através das artes, da música, da dança, das brincadeiras carregadas de sentido e significado, essas experiências se materializam no corpo. referimo-nos a um corpo que a todo tempo cria, expressa e (re)significa, e isso só é possível quando promovemos experiências em que todas as crianças tenham vez e voz, e sejam protagonistas do seu processo de aprender; isto é, promover princípios de uma Educação Inclusiva, aceitação às diferenças, à valoração de cada sujeito como um ser único, em suas individualidades e diferenças, acolhendo a uma diversidade que se faz presente no chão da escola.

Os princípios da Educação Inclusiva não vão se constituir do dia para a noite, mas nas ações constantes de “acesso e participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2003, p. 25).

A inclusão escolar depende tanto de políticas inclusivas quanto de práticas pedagógicas que também sejam inclusivas, que não olhem para a criança com deficiência apenas como mais uma, mas como sujeito aprendente e também protagonista de sua história. Nesse processo, o papel do professor é imprescindível, pois é este que promove as interações, organiza e conduz as práticas pedagógicas,

sendo o mediador de todo esse processo, sem esquecer de nossa responsabilidade perante a todas e todos.

## 5.2. A criança com TEA: do que estamos falando?

Concebendo a criança como um sujeito em constante movimento, em que a mesma se utiliza disto para buscar conhecimento de si e de tudo o que está em seu entorno, ao promover essas experiências, estaremos viabilizando o acesso à sua consciência corporal, estaremos contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, tendo a linguagem corporal como uma das mais sublimes formas da manifestação do autoconhecimento, como ainda conhecimento do mundo. Mas será que este entendimento se aplica também a todas as crianças?

Frente ao que está posto, o título que nomeia esta subseção nos convida a refletir junto aos nossos colaboradores a respeito da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especificamente sobre este corpo, durante as oficinas cinco, seis e sete da formação docente empreendida.

Relembramos, mais uma vez, que foi uma necessidade levantarmos essa discussão, conforme já anunciado na metodologia, como uma demanda trazida pelos nossos partícipes, considerando nossos lócus que, das vinte e quatro crianças público-alvo da Educação Especial, dezenove delas estão dentro espectro, e, desse grupo, dezessete crianças são atendidas no AEE.

Principiamos esta oficina de uma maneira bem diferente das outras. Ao invés de darmos início caminhando pelo espaço, entregamos uma venda aos nossos colaboradores e pedimos que procurassem um lugar para se sentar ou deitar, e buscassem relaxar e fazer aquele encontro com o corpo e com a sua respiração.

Conforme planejado, o objetivo dessa vivência era realmente favorecer a inquietação e o não relaxamento deste corpo, e, assim, durante dez minutos, sons diversos foram reproduzidos no espaço: batidas de carros e de portas, buzinas estridentes, sons calmos e agitados, vozes e gritos de crianças durante o recreio, queda de objetos, sons agudos e graves, avião decolando e pousando, entre outros.

**Pesquisadora:** Nossos(as) colaboradores estavam bem agitados com os sons provocados e isso gerou mais barulho no espaço. Alguns estavam tentando se concentrar, outros tentando adivinhar que sons eram esses: “Não, conheço este barulho”; “Nossa que som terrível!”; “Não estou conseguindo me concentrar”; “Gente, silêncio, por favor!” E assim, mais vozes

ecoavam no lugar, braços e pernas se balançavam, vendas eram retiradas e corpos se contorciam em busca de calma[...] E assim, foi pedido que as vendas fossem tiradas e este corpo se organizasse no espaço (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Agora, com o corpo organizado no espaço, aguçamos as primeiras reflexões indagando aos colaboradores quais foram as sensações e impressões vividas na experiência, solicitando que as trouxessem para a roda de conversa. Foram externados os seguintes enunciados: “muito barulho”, “sensação estranha”, “desconforto”, “inquietação”, “susto”, “ansiedade” e “impaciência”.

Essa atividade foi muito importante para que nossos colaboradores percebessem como o meio externo tem poder de desorganizar o nosso corpo. Apesar de sermos adultos, temos a consciência dessa desorganização corporal e, com isso, buscamos o equilíbrio por meio da respiração, em busca de uma calma para nosso corpo, mas, com as crianças, não é bem assim que acontece, principalmente em se tratando da criança com TEA, que em sua maioria apresenta hiper ou hipossensibilidade sensorial aos estímulos do ambiente.

Foi com essas provocações que demos início às nossas sessões reflexivas com a dinâmica “O que sabemos sobre as crianças com TEA?”. Os excertos foram bem diversos, elencamos os que mais chamaram a nossa atenção.

Toda criança autista é gênio em alguma área, pode ser na matemática, nas linguagens, nas artes (VINICIUS DE MORAES).

Eu sei que o autismo é uma deficiência, mas às vezes tenho sensação que é uma doença, devido o número de crianças que de repente assim, apareceram. Tenho lido que hoje com o diagnóstico precoce conseguimos “diminuir” - (a pessoa destacou bem o entre aspas). Não sei se a pessoa pode deixar de ter o autismo um dia, mas acho que ela melhora e muito (MARINA COLASANTI).

Concordo com a esse número elevado de crianças com autismo que tem chegado às escolas. É como se estivéssemos hoje vivendo uma epidemia do autismo [...] parece que atinge mais meninos que meninas (EVA FURNARI).

Toda criança com TEA tem suas limitações e geralmente vem acompanhada com outras deficiências (CLARICE LISPECTOR).

Esses excertos nos chamam atenção em virtude da propagação de alguns mitos a respeito da criança que está no espectro, e, como forma de desmistificar, precisávamos provocar, discutir, ampliar e reconstruir estes conhecimentos.

Ainda que nos últimos anos tenhamos avançados na literatura e em pesquisas acadêmicas a respeito TEA, temos muito ainda a crescer, primeiramente sob o entendimento de que é uma doença ou deficiência. Como podemos perceber, o

próprio termo “autismo” se refere a um transtorno do neurodesenvolvimento que provoca alterações do comportamento (GAUDERER, 1993).

A literatura nos evidencia que, durante os séculos XVIII e XIX, pouco se sabia acerca deste transtorno, descrevendo-o inclusive como um tipo de psicose infantil, fazendo emergir termos que perduraram por séculos, como “débil mental”, “retardado”, “pessoas idiotas”, “dementes”. Esse tratamento foi dado inclusive no campo psiquiátrico, no qual foi considerado uma “doença”, por se enquadrar no campo das psicoses ou esquizofrenia (GUADERER, 1993).

O inglês, médico e psiquiatra, Henry Maudsley (1835-1918), é considerado o prenunciador da literatura a respeito dessa síndrome, com a publicação “Insanity of early life”, em seu livro *Physiology and Pathology of mind*, em 1867. (BRASIL, 2013).

De acordo com os estudos de Guaderer (1993), a expressão “autismo”, origina-se do grego “*autos*”, que significa “voltar-se para si mesmo”, passando a ser utilizada no ano de 1906, pelo psiquiatra Plouller, ao estudar o processo de pensamento de pacientes com diagnóstico de demência.

Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939) passou também a utilizar esta expressão para pacientes com esquizofrenia, descrevendo a fuga da realidade para um mundo interior, representando hoje, para nós, sinais de isolamento e falta de contato social. Na época, o psiquiatra fez uso da expressão “*ensimesmar-se*”, tornando-se alheio ao mundo social, como até hoje se pensa sobre o comportamento autista (SILVA, 2009).

Nesse entretempo, no ano de 1943, o psiquiatra austríaco, Leo Kanner (1894-1981), considerando as experiências desenvolvidas com onze crianças americanas, nos apresenta a expressão “distúrbio autístico do contato afetivo”, trazendo em suas análises que as crianças autistas já nasciam assim, dado o fato de que o aparecimento da síndrome era muito precoce (SILVA, 2009).

Sob este contexto, o psiquiatra descreve o autismo como uma patologia que aparece logo nos anos iniciais de vida, atribuindo uma relação às questões ambientais e uma maternagem desajustada, provocando ausência de linguagem e de contato afetivo (SOUZA, 2021).

As hipóteses de Kanner, tiveram forte influência no referencial psicanalítico da síndrome, dando aporte teórico às bases psicológicas e/ou emocionais, descartando que não se tratava de doença e sim de um distúrbio. Na época, a busca por respostas

e pelo tratamento psicanalítico eram grandes, levando as crianças a passarem por sessões diárias exaustivas (SILVA, 2009).

Com o passar do tempo, as ideias de Kanner foram sofrendo transformações significativas, juntamente com pesquisas de outros estudiosos, em busca de suas possíveis causas. Nesse contexto, Hans Asperger (1906-1980), psiquiatra infantil austríaco, se destaca por ter realizado um estudo com mais de 400 crianças a respeito de seus padrões de comportamentos e habilidades e apresenta em seu estudo “Psicopatologia Autística da Infância”, no ano de 1944, características similares às descritas por Kanner<sup>39</sup>.

As evidências mostraram que, em algumas crianças, se dá de forma mais leve e gradual e, em outras, mais severa, concluindo assim que não podemos classificá-las no mesmo quadro, emergindo na época duas classificações: autismo de Kanner e o autismo de Asperger. Seus estudos também evidenciaram que o autismo estaria correlacionado a causas ambientais, orgânicas, afetando, inclusive, mais meninos que meninas (SOUZA, 2021).

De acordo com Silva (2012, p.160), Hans Asperger descreve o autismo como

um transtorno da personalidade que incluía falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, monólogo, hiperfoco em assunto de interesse especial e dificuldade de coordenação motora (quadro que depois ficou denominado síndrome de Asperger). Hans Asperger cunhou o termo *psicopatia autística* e chamava as crianças que estudou de “pequenos mestres”, devido à sua habilidade de discorrer sobre um tema minuciosamente.

A descrição do autismo apresentada pela autora, nos traz elementos como a dificuldade de interação, monólogo, a questão do hiperfoco em um determinado aspecto (cores, bichos, números, letras, etc.), características do autismo que se aplicam ao contexto atual, configurando-se, atualmente, o seguinte entendimento, a respeito deste transtorno:

Conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais de causas orgânicas, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos. Sua manifestação é muito diversa e seus sinais, embora comumente presentes na infância, podem surgir somente quando as

---

<sup>39</sup> O historiador Herwig Czech, da Universidade de Viena, mostrou, em uma de suas pesquisas, que o pediatra aderiu ao regime nazista, sendo recompensado com oportunidades profissionais posteriormente. Segundo o estudo de Czech, Asperger participou de organizações afiliadas ao partido nazista, encaminhando várias crianças com deficiências graves à notória clínica Am Spiegelgrund, em Viena, onde quase 800 crianças morreram vitimadas pelo programa nazista, vítimas de injeções letais ou uso de gás, cooperando com o programa de eutanásia infantil (*Periodic Molecular Autism*, abril, 2018).

demandas sociais extrapolarem os limites de suas capacidades (SCHMIDT *et al.*, 2016, p. 223).

Percebemos que alterações sensoriais e comportamentos estereotipados são outros elementos que passaram a fazer parte das características autísticas. Assim, em meados da década dos anos 60, as discussões a respeito desse transtorno ganhavam notoriedade, com a criação da “máquina do abraço”, pela americana Grandin<sup>40</sup>, diagnosticada com autismo grave ainda na infância.

A máquina consistia em um aparelho projetado para lhe abraçar e trazer calma para o corpo, aliviando sua ansiedade proveniente de alterações sensoriais que são características peculiares do espectro (SOUZA, 2021).

Para Freitas (2015), refletir sobre essas experiências sensoriais vividas por Grandin, corroboraram para uma ampliação do olhar para o sujeito com autismo, considerando suas limitações e potencialidades de sua corporeidade, dando as primícias de que este corpo não precisava ser controlado.

No ano de 1980, o autismo aparece pela primeira vez na terceira edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*<sup>41</sup> (DSM-III), considerado como um dos principais sistemas de classificação e diagnóstico de transtornos mentais utilizados por profissionais de saúde em todo o mundo, desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), sendo reconhecido como um transtorno distinto da esquizofrenia infantil e passando a fazer parte do grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), considerando “distúrbios que afetam a interação social, habilidades comunicativas e comportamentais dos indivíduos.” (CAVALCANTI; ROCHA, 2001, *apud* SOUZA, 2021. p.37).

No ano de 1994, a quarta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV), o Transtorno Autista passa a ser visto ainda como um distúrbio do desenvolvimento que acarreta um atraso na linguagem, dificuldades na socialização, agregando outras características, como a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses em algo em excesso, passando a fazer parte deste grupo: Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno

---

<sup>40</sup> Mary Temple Grandin (1947) é uma psicóloga e zootecnista autista de alta funcionalidade, que inovou as práticas para o tratamento racional de animais em fazendas e abatedouros. Reconhecida como a mais bem-sucedida e célebre profissional norte-americana autista no setor pecuário. Atualmente ministra cursos na Universidade Estadual do Colorado, a respeito de comportamento e cuidado com os animais, além de prestar consultoria para a indústria pecuária defendendo os animais e as pessoas com autismo.

<sup>41</sup> Manual de Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM-III).

Desintegrativo da Infância e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não Especificado, Autismo clássico de Kanner (SOUZA, 2021).

Estas especificidades passaram a compor a categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), pois têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas, mostrando relações com déficit cognitivo.

A ciência avança e, com ela, outros estudiosos vão agregando novos saberes e descobertas acerca do autismo, de modo que outros aspectos passam a ser considerados com a chegada da quinta versão do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-V), no ano de 2013.

A expressão TGD passa a ser extinta e todos estes transtornos são agrupados em uma categoria mais ampla denominada TEA, sendo visualizada sob a forma de um “leque”, mas ainda se concentrando sob os aspectos relacionados à comunicação, interação social e comportamentos restritos ou repetitivos.

Neste sentido, o TEA, continua englobando os variados transtornos citados acima, no entanto, a substituição do nome reflete uma mudança na compreensão a respeito do autismo. Aspectos, antes observados isoladamente, passam a ser analisados sob a ótica de um espectro, abrangendo essas características em comum, mas se diferenciando em termos de apresentação clínica, gravidades e suportes, considerando desde as formas mais leves às mais severas de tal condição, repercutindo, assim, uma nova forma de enxergar a pessoa com TEA (MICHELAN, 2022).

Considerando que cada sujeito é único e singular e agora nos referindo ao nosso sujeito desta seção, a criança, o transtorno afeta os indivíduos de maneiras bem distintas. Alguns podem apresentar dificuldades na comunicação, como atrasos no desenvolvimento da fala, outros, por sua vez, podem ter o ato comunicativo muito bem estruturado.

Uma criança poderá sim apresentar dificuldades em sua interação social, o que a diferenciará de outras crianças atípicas é a forma que essa dificuldade vai se manifestar, podendo ser mais severa em uma, ou mais leve em outra criança.

Outro aspecto que também precisa ser evidenciado é que algumas crianças podem ter dificuldades em compreender suas emoções e na forma de expressá-las, como também há outros casos de crianças que podem ser muito afetivas, daí a necessidade de compreender os níveis de suporte de apoio que a criança precisa.

O termo “níveis de suporte do autismo” é uma classificação mais recente, que substituiu a expressão “graus do autismo”, conforme apresentado no DSM-V. Atualmente não fazemos mais uso desta expressão, hoje denominamos de “níveis de suporte” de apoio que a criança necessita dentro do espectro, conforme a intensidade de comprometimento.

De acordo como este último manual, o autismo de suporte nível 1 ou leve significa que requer suporte mínimo. A criança tem suas limitações, mas com os estímulos vai ganhando autonomia e independência, demandando pouca ajuda nas atividades de sua rotina.

O autismo de suporte nível 2 ou moderado significa que o sujeito necessita de um apoio mais intenso que o nível 1 e precisa ser estimulado com maior frequência e intensidade nas áreas afetadas.

E, por fim, o autismo de suporte nível 3 ou severo diz respeito àqueles indivíduos que têm comprometimentos mais intenso nos aspectos sociais, motores, cognitivos, comportamentais e precisam de estímulos constantes, para promover sua interação e comunicação por meio da ajuda do outro.

As causas do TEA ainda são desconhecidas, mas acredita-se que há relação entre fatores genéticos e ambientais. Vale salientar que este diagnóstico é essencialmente clínico, a se configurar tanto por meio de “observação comportamental dos critérios dos sistemas de classificação, quanto por meio do uso de instrumentos validados e fidedignos” (BOSA; MARQUES, 2015, p. 43).

Estes instrumentos são exclusivamente da responsabilidade dos profissionais (Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo, Psicólogo etc.), que acompanham os sujeitos e fazem as intervenções cabíveis de acordo com as evidências, proporcionando que os sujeitos com TEA alcancem seu potencial máximo e participem plenamente do seu dia a dia.

Ao destacarmos a fala da Eva Furnari, que estamos vivendo uma “epidemia do autismo”, compreendemos que a mesma a apresenta como metáfora, sinalizando que houve um aumento de aparecimento de casos. Na verdade, reiteramos que hoje o conhecimento está mais acessível e assim há uma maior conscientização a respeito da compreensão do que é o autismo, representando um maior número de diagnósticos precoces.

De acordo com uma publicação do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), Estados Unidos, em março de 2020, a taxa de prevalência de

autismo em crianças era de cerca de 1 em 54 crianças. Contudo, fazendo uma leitura mais atual deste documento, em dezembro de 2021, já se percebe uma mudança de cenário. A emissão deste novo relatório do CDC mostra que 1 em cada 44 crianças é diagnosticada com autismo (PAIVA JR., 2021).

O estudo evidencia que não é que existam mais pessoas com autismo, elas apenas estão sendo diagnosticadas precocemente. Vale ressaltar que a taxa de prevalência pode variar de acordo com o país, a região ou a população estudada. No que se refere ao Brasil, não há dados precisos sobre o número de crianças com autismo, mas estima-se que a taxa de prevalência seja semelhante à dos Estados Unidos, variando de 1 a 2% da população infantil.

A pesquisa destaca ainda que a incidência em meninos é maior, tendo uma relação de quatro meninos para uma menina com autismo, conforme anunciado pela professora Eva Furnari, entretanto não há explicação científica para confirmar ou negar tal fundamento. Será que dado cunho extremamente social nos faz pensar que é mais expressivo em meninos porque eles são mais agitados e as meninas mais contidas, e não reconhecidas dentro do espectro? Como não há dados de nenhum mapeamento genético que possa explicar isso, fica a reflexão.

Diante de tudo que fora apresentado e buscando garantir a qualidade da formação docente dessa pesquisa, foi imprescindível traçar durante a oficina cinco e seis essa retrospectiva histórica para haver uma melhor compreensão a respeito do autismo, trazer conceitos e dados atualizados para que eles pudessem refletir a respeito de alguns estereótipos que existem na sociedade.

Sabemos que a educação tem desafios exclusivos e os professores precisam estar preparados para atender às necessidades de suas crianças de forma segura, respeitosa e inclusiva. Professores que estão em constante processo de formação, têm a capacidade de promover o aprendizado de forma mais eficaz.

Temos que ter clareza que expressões como “são gênios, não afetivos, vivem isolados em seu mundinho, têm estereotípias”, etc. não são características determinantes desses sujeitos. Precisamos compreender que são sujeitos únicos, com necessidades específicas sim, mas que têm suas especificidades e potencialidades. Assim, estes sujeitos precisam ser compreendidos, respeitados e encorajados a avançarem em seus aspectos sociais, afetivos, cognitivos, motores, contribuindo assim para seus processos de aprendizagens.

### 5.3. Corporeidade e sensorialidade da criança com TEA: que corpo é este?

*[...] com as crianças autistas é preciso agir do mesmo modo, isto é, trabalhando a favor delas, ajudando-as a descobrir e desenvolver seus talentos ocultos [...]*

*(Temple Grandin)*

Fazemos uso da epígrafe de Grandin para abrir esta subseção, reiterando a importância de compreender as especificidades da criança com TEA, caminhando junto com elas e promovendo experiências de contato e de descobertas de si e do outro, e do modo como o seu corpo está imerso nesse processo.

Já apresentamos ao longo desta tese a compreensão de que somos sujeitos corporais, os conceitos que fundam a nossa compreensão de corpo como vivo e potente, articulamos com nossas histórias de vida, memórias e afetos que nos constitui e o quão estes aspectos são significativos na vida da criança, considerando sua infância, e agora buscamos articular e materializar estes aprendizados com as práticas pedagógicas e seus processos de aprendizagens formais e informais, em uma perspectiva inclusiva.

Dando continuidade, foi preciso retomar a vivência apresentada na subseção anterior sobre a inquietude dos corpos frente aos barulhos e movimentos reproduzidos no espaço. Com essa retomada, levantamos dois questionamos: “Como eles percebiam o corpo da criança com TEA” e “Quais práticas/atividades (considerando o corpo) eles desenvolviam com estas crianças?” Vejamos alguns enunciados:

É um corpo que ainda está em construção, que tem pouca coordenação motora, ora bastante quieto, ora inquieto[...]. Nunca parei para pensar em alguma atividade isolada de como trabalhar o corpo, então quando penso nas atividades que desenvolvo em sala, são para todos (CORA CORALINA).

Eu percebo como um corpo que ainda é desconhecido para a criança. Dependo da faixa etária, ela não compreende ainda algumas habilidades. Percebo que elas não têm muita noção ainda de espaço, mas “dominam” algumas habilidades e outras precisam ser melhor trabalhadas (CARLOS DRUMMOND).

Eu vejo como um corpo integrado, não separado. Mas, percebo com a minha criança com TEA, que ela tem dificuldades sim desse reconhecimento e acho um corpo inquieto [...] Não sei se tem a ver com aqueles movimentos repetitivos de ficar se movimentando para lá, para cá (LOURIVAL AÇUCENA).

Além de tudo que já foi falado, vejo a criança com TEA como um corpo em descoberta de si, mas também sensível a toques, a afetos, a estímulos constantes, barulhos, cheiros, cores, causando veze desconforto, agressão, irritabilidade (ZILA MAMEDE).

Empreendendo a análise dos excertos acima, percebemos timidamente a apresentação da criança com TEA, sob uma dimensão da subjetividade, considerando-a como um corpo inconcluso, integrado, que está em processo e se constitui na interação com o outro, conforme anunciados pelas professoras Cora, Cecília, Carlos Drummond e Lourival Açucena. Contudo, também ficam explícitos uma percepção baseada na dimensão funcional, nas capacidades motoras, no movimento e na agitação.

Conforme já explanado, as crianças com TEA têm suas limitações, no entanto, não há características físicas que sejam associadas ao transtorno, diferente de uma criança com Síndrome de Down, que, devido à trissomia do cromossomo 21, anuncia fisicamente que faz parte do público-alvo da Educação Especial.

Reiteramos que o transtorno se caracteriza por um distúrbio do neurodesenvolvimento que acarreta atrasos, algumas crianças a terem dificuldades motoras amplas e finas, desde a segurar o lápis na sala de aula ou até mesmo chutar uma bola quando estiver brincando. Geralmente apresenta dificuldades em compreender a constituição de seu esquema corporal e seus movimentos com relação ao espaço, ou como funciona o mover as diferentes partes do corpo de forma integrada, não reconhecendo que as partes constituem este corpo inteiro, emergindo dificuldades no que se refere ao equilíbrio, à lateralidade, à postura, à orientação espacial, entre outras habilidades. Mais à frente, retomaremos estes aspectos.

No que se refere a esses movimentos estereotipados apresentados pela professora Lourival Açucena, dão-se em função de como esse corpo está relacionando com o ambiente e não deixa de ser uma forma de comunicação (FERNANDES, 2008).

Fazem parte destas estereotipias movimentos como balançar o corpo para frente ou para trás, ou de um lado para o outro, ficar de pontas de pés, agitar as mãos ou os dedos desenfreadamente, emitir expressões repetitivas, entre outras características. Essa comunicação pode ser um sinal de ansiedade, estresse, euforia, felicidade, que ora pode trazer calma, ora inquietação a este corpo. Estas estereotipias involuntárias são denominadas movimentos autísticos, considerando que não se direcionam a ninguém (LEVIN, 2001).

Distanciando agora da dimensão física e funcional, adentramos a dimensão sensorial, que nos foi revelada pela professora Zila Mamede, com muito cuidado em

suas palavras que é um corpo que está neste reconhecimento físico, motor, espacial, temporal, mas é um corpo movido também pela hipersensibilidade (sensibilidade aumentada) ou hipossensibilidade (sensibilidade diminuída) a estímulos sensoriais do próprio toque ou do ambiente, por meio de luzes, sons altos, cheiros e texturas, gerando uma aversão, afetando diretamente o seu ser e estar ali.

Foi pensando sobre estes diversos contextos que a nossa sétima oficina foi elaborada, com o propósito de incitar um olhar e uma escuta sensível a respeito da corporeidade e sensorialidade da criança com TEA, assim como da importância dessas experiências sensoriais para o desenvolvimento social, cognitivo motor e afetivo.

**Pesquisadora:** Iniciamos com a “Caixa sensorial”, onde cada participante sentado na roda recebeu uma venda para os olhos. A mediadora da atividade (pesquisadora) ia passando a caixa sensorial a cada participante e estes iam explorando os elementos apresentados por meio do tato, do olfato e/ou do paladar, sem o uso da visão, buscando reconhecer e identificar por meio da textura, do cheiro ou do sabor o que estava sendo apresentado. Na caixa sensorial tinha: gelatina, geleca, macarrão cozido, bucha, vegetal palhas, bolinhas em gel e de gude, botões, palitos, cola, areia, pedras, folhas secas, plástico bolha, sal, açúcar, pedacinhos de batata crua, de maçã, pó de café, ligas elásticas, algodão, anilina de sabores, água [...]. Foi uma atividade muito gostosa de se realizar, envolvente que demandou muita concentração e empatia pelos envolvidos (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Figura 20 – Jogo “A caixa sensorial”



Fonte: Diário de campo, 2022.

Após a primeira parte da vivência, foi dado o momento de refletir e dialogar sobre a experiência. Perguntamos aos nossos colaboradores: Como eles se sentiram realizando a experiência? Quais objetos/materiais passaram por eles? Foi uma experiência fácil? Difícil? Quais sensações emergiam neste contato com o objeto com o seu corpo? O que foi mais fácil/difícil com o tato, o paladar, o olfato? Como seria se essas experiências estivessem sendo realizadas com as crianças, em específico com as crianças com TEA? O fragmento da professora Ariano Suassuna nos sobressaltou os olhos:

Confesso, que de início estava achando bem divertido, tocando os materiais mais secos, gostando das texturas, dos cheiros mais leves, reconhecendo os sabores do dia a dia, mas quando toquei na “geleca”, me deu pânico. Tive a sensação que estava tocando na pele do sapo e eu tenho pavor de sapo. Na mesma hora veio uma aflição, um medo, nojo. Eu parei, respirei e pensei “Né possível que ela não vai trazer um sapo aqui.” Vamos lá, você consegue!” (risos). Gente é sério, vocês estão rindo, mas não é frescura, é um medo que te paralisa e você não tem controle [...]. Isso me fez agora pensar nas crianças com TEA, frente a essa sensibilidade e quantos medos ela não devem trazer? Nunca tinha parado para pensar sobre isso, porque não tinha me colocado no lugar do outro, neste aspecto (ARIANO SUASSUNA).

A professora traz muitos elementos importantes para os quais não podemos fechar os nossos olhos. A destacar que as sensações perceptivas que ela nos revela é uma experiência essencialmente corporal (MERLEAU-PONTY, 2006). Sua fala reitera mais uma vez que o corpo, que também é matéria, é fisiologia, é constituído de história e afetos, ao relacionar o toque na geleca ao medo do sapo.

Como podemos ver, tudo se consolida por meio das experiências que nos são proporcionadas. Para Nóbrega (2015), não há como negar, tudo passa pelo corpo e por ele é percebido e sentido, originando novas descobertas, novos afetos, logo, novos aprendizados.

A respeito ainda de seu enunciado, ele também nos revela a importância de nos colocarmos no lugar de uma criança com TEA, sabendo que ela apresenta dificuldade de se apropriar desse corpo, e que, se ela é uma criança que apresenta o nível de suporte 3 (severo), apresentará uma desintegração sensorial que precisa ser levada em consideração e que repercutirá em seu comportamento frente ao ambiente em que está inserida.

Vale lembrar mais uma vez que o autismo é uma alteração no neurodesenvolvimento, logo ela pode vir acompanhada pelo Transtorno de Processamento Sensorial (TPS), que é uma condição neurológica em que o cérebro

tem dificuldades em processar e interpretar informações auditivas, táteis, provocando aversão a determinadas texturas, sonoridades, sabores, além de outras sensações internas no corpo que nem ao menos são percebidas (BODISON; PARHAM, 2017).

Isso justifica uma criança com TEA buscando as mãos junto aos ouvidos, comunicando a intensidade deste barulho e que ela está incomodada, a dificuldade de ficar descalça, sentir a areia, água, pegar na massinha de modelar para brincar, a seletividade alimentar, dificuldade de mastigar engolir o alimento, considerando aspecto e textura, como ainda, a própria regulação das emoções, ocasionando insegurança, falta de foco e concentração, inclusive ignorando estímulos visuais, seja pessoas, objetos, paredes, como se estes nem existissem (FERNANDES, 2008).

A autora nos leva a refletir sobre essa percepção sensível que devemos ter com a criança com TEA, não sob a perspectiva de privá-la das experiências, mas, de maneira oposta, é preciso ter esse conhecimento e buscar formas leves e graduais de como inseri-las em um contexto que elas possam viver experiências sensoriais significativas, respeitando essas limitações e o seu tempo de apropriação.

Fernandes (2008) nos assinala que, quanto mais cedo inseri-las em um contexto de experiências sensoriais calmas, leves, de pouco contato, pouca sonoridade e luminosidade, de maneira segura e confortável, mais cedo contribuiremos para o desenvolvimento de sua percepção e da regulação de suas emoções, para a sua consciência corporal e para uma melhor interação com o ambiente, assim, gradualmente, essas limitações vão se tornando cada vez menores. Vale ainda destacar que cada criança com TEA é única e tem suas singularidades, podendo responder de maneira diferentes a estas experiências.

Diante do que foi explanado, foi necessário movimentar todos esses saberes a respeito das especificidades da criança com TEA, para conhecer e compreender melhor a corporeidade da criança com o que se refere às suas sensações, percepção e apropriação do corpo-próprio, apresentado por Merleau-Ponty (1999).

Conforme anuncia Nóbrega (2015), para depreender o sentido da corporeidade, no que se refere ao corpo, em sua dimensão física e orgânica, precisam também ser consideradas as experiências de vida dos sujeitos, seus valores, sua cultura, seus desejos, suas dores e afetos. A autora ainda defende que

A corporeidade expressa a nossa condição corporal, nossa relação com o mundo por meio dos nossos gestos, da nossa forma de andar, de se movimentar, das nossas atitudes, do nosso tom de voz, das nossas posturas

corporais, das formas de se alimentar, de vestir e de despir, das formas de se enfeitar, de sorrir e de chorar, das formas de trabalhar e das formas de descansar, das formas de amar e de demonstrar afeto (NÓBREGA, 2015, p.176).

Sob este entendimento, nós professores que atuamos na infância precisamos nos apropriar destas informações, destes conceitos para trazer para à prática experiências que ampliam suas condições, respeitando suas especificidades. Merleau-Ponty (1999) nos faz pensar que nossas ações precisam passar pela experiência do sentir e, com isso, nossa consciência corporal, vai se constituindo nas experiências vividas e estabelecidas entre si, com outro e com o mundo. Isso é desenvolver uma atitude fenomenológica. A esse respeito,

Na perspectiva fenomenológica, a corporeidade é compreendida como a condição essencial do ser humano, sua presença corporal no mundo, um corpo vivo que cria linguagem e se expressa pelo movimento, com diferentes sentidos e significados. Nesse sentido, a consciência corporal é a percepção que o ser humano possui de sua realidade existencial como corpo em movimento, como corporeidade (NÓBREGA, 2015, p.24).

Para enriquecer mais ainda esse entendimento, Freitas (1999), por sua vez, nos declara que,

A corporeidade implica (...) a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (ou as coisas) que se elevam no horizonte de sua percepção). Mas ele (o corpo), como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua (FREITAS, 1999, p.57).

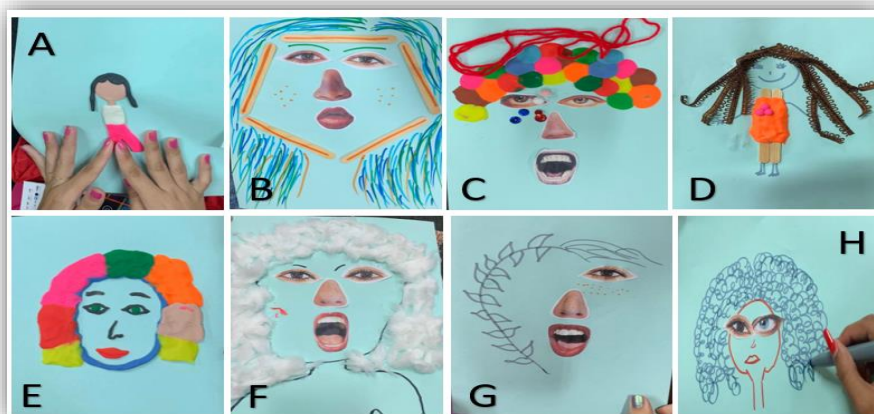
O corpo é meio deste processo, esteja ela no espectro ou não, sua corporeidade é uma dimensão ampla que está atrelada à construção de sua autonomia e identidade, além da sua própria subjetividade, e isso é um processo constante. Desde os primeiros momentos da vida, a criança vai explorar o ambiente e seu corpo através de seus sentidos, sensações e movimentos, seja por meio de objetos ou não, mas ela manifesta suas emoções e necessidades por meio do corpo. Assim, a corporeidade, também está ligada à cognição como forma e comunicação com o mundo (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Para corroborar a apropriação desta corporeidade, devemos promover experiências que levem a criança a conhecer e explorar a sua imagem corporal e esquema corporal, embora sejam expressões ligadas diretamente à construção dessa corporeidade, são conceitos completamente distintos que iremos discutir com mais riqueza à frente.

Foi pensando a respeito desses conhecimentos e seus respectivos objetivos que desenvolvemos as oficinas seguintes para o entendimento acerca da imagem e do esquema corporal, que, por sua vez, integram globalmente a corporeidade do sujeito, não concebendo estes aspectos de maneira isolada. Com isso, refletimos a respeito do corpo com deficiência, questionando: por que será que muitas vezes este desestabiliza o outro? Será que realmente estamos preparados para aceitar o outro do jeito que ele é? E a respeito de si, você já parou para pensar qual a imagem que você tem si próprio? E qual a imagem que o outro tem de você? E, ampliando ainda mais essa complexidade, qual a imagem que eu acho que o outro tem de mim? Foi a partir dessas inquietações que direcionamos esta vivência:

**Pesquisadora:** Com uma música ambiente, pedimos para que nossos (as) sujeitos fechassem os olhos e refletissem sobre os questionamentos apresentados acima, contemplando a sua imagem corporal. Sabendo que apesar de sermos singulares, não nos constituímos sozinhos. Que padrões são estes que determinam o que é belo ou o feio; o certo ou errado? Como eu sou? Você gosta de ser como é? Ou como os outros gostaria que eu fosse? Já parou para pensar que se você pudesse mudar algo, o que mudaria em você? Será que precisaria mesmo mudar algo em você? E se justamente essa ‘coisinha’ que você não gosta, fosse exatamente o que o torna diferente e especial dos demais? Todos nós somos especiais e diferentes, independente de nosso gênero, cor, etnia, religião, orientação sexual, altura, porte físico, tipo de cabelo, com alguma deficiência ou não. Isso é acolher a diversidade, que não é apenas respeitar, mas também abraçar as diferenças. [...] Dado esse momento de reflexão, observe agora ao seu redor a diversidade de pessoas aqui presentes e, em dupla, conversem um pouco sobre vocês; em seguida, com a variedade de materiais que foi disponibilizado no ambiente, você vai construir a imagem que você tem da pessoa que você escolheu como dupla. Lembre-se que os afetos passam pelo corpo, deste modo, represente-a com o mesmo cuidado e zelo como se fosse você (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

Figura 21 – Jogo “A imagem corporal do outro”



Fonte: Diário de campo, 2022.

Elencamos algumas produções de nossos colaboradores e quanta riqueza percebemos nestes registros. Não determinamos modelo e nem forma, apenas mediamos que, após conversar com seu colega, construíssem a imagem do outro conforme suas impressões e leituras subjetivas.

Na verdade, queríamos sair dos padrões rotineiros a que estamos acostumados, “construção da autoimagem”, partindo do preceito de que a imagem corporal se refere à representação que tem de si. Queríamos uma construção a partir do olhar do outro, considerando que esta construção se da frente às experiências e percepções, e, nesse sentido, queríamos que o aspecto da subjetividade fosse potente nessa construção.

**Pesquisadora:** Durante a construção desta atividade, o clima era bem descontraído e leve, sentíamos afetos no ambiente. O grupo de modo geral estava bem tranquilo, seguro e entrosado. Quanto à produção da imagem, a atitude fenomenológica fazia parte da ação. O olhar atencioso ao sujeito, ao espaço disponível no papel, a escolha cuidadosa dos materiais que melhor representasse o outro, era visível. A disponibilidade deste corpo no chão, livre, leve e solto, anunciava que nossos sujeitos estavam emanando um olhar e uma escuta sensível ao outro (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

No momento das apresentações de suas produções, conseguimos materializar esse cuidado e essa escuta, conforme podemos observar nos excertos e nos desenhos representados pelas letras (A, B, C, D, E, F, G, H):

Nossa, poder representar a professora Lourival Açucena, não foi nada difícil. Conversando com ela, eu já estava processando como eu queria fazer a sua imagem. Com estes lindos cachos, ele é a sua marca (Registro D), e com este sorriso de uma ponta a outra no rosto. Porque ela é assim, essa alegria contagiante. Ela é grande, alta, imponente, mas ela não passa medo, ao contrário parece uma “moleca”, passa uma sensação de serenidade (CASTRO ALVES).

Olha, que tenho que falar que fazer a nossa imagem corporal deve ser mais fácil. Construir a imagem do outro exige responsabilidade, cuidado, como você mesmo pediu (zelo). E nesse cuidado temos que considerar o que é a essencial da pessoa, né verdade. Eu vejo a professora Carlos Drummond nessa multiface no dia a dia (Registro C). O cabelo é sim com esses cachinhos lindos, mas eu trouxe as cores para dar representatividade a ela como uma mulher de energia forte, autêntica, uma profissional de mão cheia [...]. Fiz questão de procurar uma boca aberta, para mostrar isso que ela absorve tanta coisa boa e ela também doa tudo isso para nós (VINÍCIUS DE MORAES).

Nossas colaboradoras trouxeram aspectos muito construtivos nessa vivência, elementos da ordem física, contemplando algumas características, como tipo de cabelos, altura, formato do rosto, das partes que compõem esta face, como ainda elementos da dimensão afetiva, apresentando atributos que constituem estes sujeitos,

o que só é possível quando temos conhecimento e contato mais afetivo com os mesmos, do contrário a descrição ficaria apenas na dimensão física.

Com base nisso, a respeito da imagem corporal, podemos afirmar que “entende-se por imagem do corpo humano a figuração de nossos corpos formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós” (SCHILDER, 1994, p.11).

Nossa imagem corporal representa uma experiência muito especial, uma vez que o objeto em foco corresponde ao nosso eu. Inclui aspectos conscientes e inconscientes [...]. Ela está vinculada à minha identidade e à minha experiência existencial. É tão espetacularmente dinâmica como são minhas relações com o mundo e como é a interação entre meus aspectos conscientes e inconscientes (TAVARES, 2003, p.36).

Concordamos com a autora, uma vez que a imagem mostra, mais uma vez, que este corpo está no mundo, conectado a aspectos afetivos, sociais, culturais, constituindo assim, a imagem que o indivíduo constrói do seu próprio corpo e ainda do outro. Vale evidenciar que essa imagem não é estática, como apresentado no excerto da professora Ruth Rocha, ela está sempre em transformação, seja essa imagem construtiva ou não (SHILDER, 1994).

Nesta perspectiva, embora sejam conceitos e representatividades diferentes, imagem corporal e esquema corporal caminham juntos. Para Dolto (2015), esquema corporal refere-se ao corpo atual no espaço da experiência, considerando os aspectos motores; e a imagem do corpo, por sua vez, trata da apropriação inconsciente deste esquema corporal. A autora apresenta ainda a imagem como “a experiência subjetiva de como o mundo em um determinado instante se apresenta para nós” (TAVARES, 2003, p. 28).

O esquema corporal refere-se também à uma representação mental que envolve postura, movimentos, partes do corpo e demais habilidades. É a percepção consciente do nosso corpo e das suas partes que vai se desenvolvendo e se perfazendo no início infância, a partir das experiências sensoriais e motrizes do corpo (DOLTO, 2015).

Posto isto, um sujeito que constrói uma imagem corporal ancorada em aspectos negativos pode ter sua percepção do esquema corporal afetada também negativamente e vice-versa, trazendo prejuízos à consciência corporal. Por isso a necessidade de que os professores compreendam claramente estes conceitos, a relação dialética que há entre eles e suas implicações nas práticas.

Assim, atrelando os conhecimentos de imagem e esquema corporal, buscamos realizar vivências em que estes conceitos estivessem dialogando nas práticas de nossos interlocutores, com o jogo “O retrato do outro”.

**Pesquisadora:** O jogo “O retrato do outro” foi realizado em dupla, no qual o primeiro colega deveria vendar os olhos e explorar minuciosamente o rosto de sua dupla. Com uma música ambiente, o primeiro deveria sentir as curvas, sentir a profundidade da face, sentir os cabelos, orelhas, nariz, olhos, boca, explorando com as pontas dos dedos e depois com as mãos, e perceber se havia diferença entre estes toques; e o não vidente se permitir a sentir essa exploração, os movimentos de cada toque, cada curva dada. [...] Depois foi feita a inversão de papéis, o não vidente agora estaria na condição do tocante e realizaria a mesma experiência do tocar e sentir o rosto de seu colega. [...] Concluída este primeiro momento essa mesma atividade seria realizada sem as vendas e com um elemento novo: um plástico transparente e um pincel atômico. Cada sujeito traçaria o retrato de seu colega e vice-versa, considerando os elementos sentidos quando estavam vendados, e, agora, na condição de vidente. Nossos (as) partícipes estavam bem envolvidos com a atividade realizada, apresentando o mesmo cuidado e afeto na vivência da imagem corporal (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

Figura 22 – Jogo “O retrato do outro”



Fonte: Diário de campo, 2022.

Olha, se eu não tivesse passado por essas oficinas e me perguntasse o que é esquema corporal hoje, eu diria com certeza “é saber sobre as partes do corpo”, nunca nem passou na minha cabeça que esquema e a imagem estivessem interligados. Para mim um era “uma coisa” e o outro era “outra coisa”. E como você mesmo disse, ambos caminham juntos [...]. E com relação à vivência, tive sim algumas dificuldades nesta representação, porque estava com medo de errar, de ficar bem distante do que era meu colega e nem ficou. Estou encantada com os aprendizados (CLARICE LISPECTOR)

[...] Como foi bom explorar o rosto do meu colega, cada detalhe, sentir vagarosamente suas curvas, seus limites, até onde podia e eu ia seguindo com cuidado e ao ser tocada, me senti muito segura, pois houve a antecipação do que ia ser feito, tipo a gente já tinha feito o toque no outro, e agora ia ser tocado [...]. Eu amei a parte de ser tocada, tenha certeza. E fazer essa atividade no plástico, ele nos dá uma dimensão de estar bem próximo do outro, deste corpo, uma experiência completamente diferente se a gente pedisse apenas “faça o autorretrato do seu colega”, sem passar pelo sentir (CECÍLIA MEIRELES).

Como podemos constatar em alguns excertos, estes nos revelam a riqueza e cuidado com os detalhes apresentados, considerando inclusive a própria estrutura da face, contornos bem definidos da boca, orelhas, nariz, profundidade de olhos, sobrancelhas arqueadas ou não, evidenciando talvez este respeito de não fugir da essência do outro, gerando este sentimento anunciado pela professora Clarice Lispector ao fazer o retrato do Professor Machado de Assis.

Essas dificuldades são extremamente consideráveis diante da complexidade do que somos e dos detalhes que nos compõem. Ao propor a solicitação aos nossos colaboradores, foi pedido apenas que fizessem o retrato de sua dupla, sem qualquer direcionamento de como deveria ser esta representação gráfica, deixando a critério da subjetividade de cada um.

Vale reiterar que, como estávamos lidando com adultos, eles têm uma maior consciência corporal, logo irão trazer representatividades mais complexas, mas, se tratando de produções de crianças, com certeza elas estariam mais livres nestas produções, porque não estariam preocupadas com o certo e o bonito, mas com a ludicidade que a atividade estaria promovendo em poder desenhar o colega sob seu olhar de criança, que é singelo e genuíno.

Este excerto muito nos sobressalta aos olhos com a fala da professora Clarice Lispector, evidenciando que as oficinas trouxeram uma melhor compreensão a respeito deste corpo e sua relação com a importância da imagem e do esquema corporal, que, para nós, é um avanço grandioso. Destacamos ainda que optamos pelo uso do pincel atômico, considerando que os adultos já têm uma coordenação fina estruturante e controle desse movimento; no entanto, com crianças pequenas, poderiam usar como adaptação a tinta a dedo e depois ampliar para outros suportes.

Para Merleau-Ponty (1999), o corpo se realiza em sua existência, devemos colocar os sujeitos em situações que vivenciem o contato com o seu corpo, com o outro do outro, considerando o contorno deste corpo. Não a menos ou mais, as partes do corpo integram-se entre si como uma unidade. Para Nóbrega,

Isso ocorre porque as partes do corpo relacionam-se de um modo original, envolvem-se umas nas outras, constituindo-se uma unidade indivisível. O corpo não está no espaço como um objeto; ele desenha o espaço, garantindo uma conformação original de acordo com a situação (2015, p. 23).

No entendimento da autora, “o esquema corporal, para Merleau-Ponty, não consiste apenas em um ajuste postural, mas em um estilo de exercer a existência”

(NÓBREGA, 2015, p.174). Isto ficou claro com o enunciado da professora Cecília Meireles, quando nos é dada a importância de tocar e ser tocada, de sentir e ser sentida nos detalhes vivos, imaginados e transposto para o papel, de acordo com a experiência. Que o corpo não está reduzido a um mero objeto porque não pode ser observado apenas de fora, como algo separado de nós mesmos, corpo é, portanto, a nossa condição de possibilidade de experiência e conhecimento que integra imagem e esquema corporal (MERLEAU-PONTY, 1999).

Nesse sentido, o esquema corporal é a maneira de exprimir que o corpo está no mundo, não como coisa, objeto ou ideia, mas como presença viva e em constante movimento. Essa presença corporal no espaço e no tempo marca a singularidade da existência do sujeito e o horizonte de seus projetos (NÓBREGA, 2015, p. 23).

Nessa ótica, pensar a criança, em destaque a criança com TEA, sob estas premissas, envolvendo a interação com o ambiente, desenvolvendo experiências sensoriais e motoras, é considerá-la como sujeito potente e protagonista deste processo; de igual modo, ela terá um melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, desenvolverá uma melhor consciência corporal, podendo ter mais regulação de seus movimentos, compreender melhor as informações sensoriais e se relacionar com o meio de uma forma mais organizada, com uma imagem e autoestima mais segura de si, desenvolvendo a sua percepção de corpo.

A percepção corporal nada mais é que a nossa capacidade receber, internalizar, interpretar, compreender e externar as informações que são produzidas no/pelo corpo e ela não se materializa de maneira isolada. O fenomenólogo se fundamenta na perspectiva de que a percepção não é apenas uma experiência cognitiva, mas uma experiência corporal, que consolida a nossa existência por inteiro (MERLEAU-PONTY, 1999).

Conforma já anunciado, ela não é única e tampouco estática, está sempre em movimento, não no sentido do mover-se, mas no sentido de ser dinâmica e que vai se ajustando a cada novo estímulo e informação recebida do ambiente. Podemos, assim, afirmar que ela é uma experiência cíclica que está em interação com a cognição, com o corpo e com o mundo externo.

Vale ainda destacar que foi preciso refletir sobre estes conceitos a respeito de imagem, esquema e percepção corporal, integralizando este saber para uma melhor apreensão de sua consciência corporal, como forma de estar consciente de seus atos e percepções corpóreas, inclusive como forma de cuidado de si, do corpo e do outro.

O professor, com essa consciência corporal desenvolvida e estruturada, certamente terá um olhar mais afetivo e cuidadoso com as linguagens corporais das crianças, inclusive as crianças no espectro, buscando a sensibilização entre esses corpos, destacando o olhar para o corpo da criança sob uma perspectiva inclusiva, frente a uma diversidade em que estamos imersos, destacando as potencialidades e respeitando os limites dos corpos desses sujeitos, contribuindo nos processos da construção dessa corporeidade, imagem e esquema corporal, pelos caminhos da fenomenologia.

Para Melo (1997), promover essa consciência corporal engloba todas as relações do sujeito com o mundo, e promover essa consciência é coadjuvar para o seu desenvolvimento e, quanto mais cedo iniciarmos, melhor será para ela e seu desenvolvimento.

Refletir sobre os corpos(sibilidades) na/para infância, título que nomeia esta seção, é pensar a criança e sua corporeidade como protagonista deste processo de aprender, fazendo referência ao fato de que a criança deve viver sua infância de corpo inteiro, com experiências que estimulem e ampliem suas percepções, com novas ressignificações dentro e fora do contexto escolar.

## 6. PRÁTICAS CORPORAIS NO AEE E NA SALA REGULAR: O CORPO COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM

*Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.*

*(Rubem Alves)*

Movimentamos a abertura desta quinta seção, com a reflexão de Rubem Alves, nos levando a pensar sobre o papel da escola e das responsabilidades dos professores que não consistem em trazer respostas prontas, mas em desenvolver a autonomia da criança em querer perguntar, conhecer e explorar o desconhecido, em busca de suas necessidades e inquietações, promovendo atitudes que visam extrapolar os muros da escola, levando este aprendizado para diversas áreas da vida. Almejando isso, a escola consegue cumprir um de seus papéis sociais.

Foi pensando nessas atitudes que defendemos a dinamicidade da importância das necessidades formativas, oportunizando a estes professores a oportunidade de se trabalhar colaborativamente, na coprodução de outros e novos saberes, desencadeando em suas formações continuadas uma reflexão da ação, valoração de novas práticas e estratégias que viabilizem uma escola em que todos possam aprender (IBIAPINA, 2008).

Com o acesso de todos à escola, as práticas de homogeneização que não favorecem a expressão de diferentes modos de ser e de estar neste lugar são colocadas em xeque, emergindo, assim, a necessidade de pensar outras estratégias para ensinar, considerando a diversidade de corpos que povoam o universo escolar, que são bem distintos.

Para Pacheco *et al* (2007), o processo de preparação e acolhimento ao aluno público-alvo da Educação Especial na escola costuma ser iniciado pelo serviço de apoio à inclusão, o AEE. É incumbido, ao profissional deste lugar, realizar entrevistas com os familiares, acolher estas famílias que, por vezes, ainda não entendem o seu papel frente às necessidades de sua criança, fazer os respectivos encaminhamentos, produzir e adaptar materiais de acessibilidade, elaborar planos de atendimento individualizado para cada criança, considerando suas necessidades específicas, além

de oferecer apoio e orientações aos professores da sala regular que estarão em contato com esta criança diariamente, buscando, de forma mais efetiva, garantir que todos tenham acesso ao ensino regular e se desenvolvam em suas potencialidades. No entanto, percebemos claramente que as tantas atribuições não são uma tarefa fácil, constituem um trabalho bastante desafiador que, quando bem realizado, é extremamente gratificante.

E foi pensando nestas diversas atribuições que têm o professor do AEE que a proposta de formação docente desta empiria preconizou que não fosse contemplado apenas o professor do AEE, mas que houvesse o envolvimento de uma equipe que pudesse conhecer a dimensão do que representa este lugar e os caminhos para um trabalho colaborativo junto aos professores da sala regular, considerando ainda a presença do Coordenador Pedagógico, que, por sua vez, também está imbricado no processo, articulando o trabalho pedagógico entre ambos os grupos. É um trabalho colaborativo que contribui para as primícias da Educação Inclusiva dentro do espaço escolar.

Neste contexto, considerando as oficinas finais desenvolvidas durante a empiria, emergiu a nossa penúltima categoria de análise “práticas corporais no AEE”, que alicerça a construção da quinta seção da tese, estabelecendo um diálogo sobre o trabalho com o corpo no AEE junto à sala regular, anunciando os desdobramentos da formação docente que será mais bem explicado na última seção.

Sabendo que a escola é um espaço que está em constante movimento, podemos compreender a expressão movimento, a princípio, como uma ação que, constituída de pessoas diversas, têm sons, barulhos, cores, formas, etc., assim tratamos ainda do movimento da sua própria dinamicidade, considerando o seu currículo que não é estanque e que precisa ser adaptado mediante os contextos culturais, a inovação pedagógica em busca de novas metodologias, práticas e tecnologias, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo para os sujeitos. Podemos ainda elencar a movimentação das necessidades formativas na tentativa de acompanhar, compreender e colaborar com estes desafios.

Isso é a dinamicidade de um contexto escolar em que por vezes, na correria do dia a dia, as palavras não dão conta das ações. A escola é um lugar vivo e pulsante! Feito da diversidade de pessoas, cores, vozes, sons, ecos... E foi pensando a respeito dessa dimensão que buscamos dar movimento à sala de AEE, articulando às salas

de aulas regulares e que esse espaço não fosse apenas mais um na instituição escolar, com atividades de cunho apenas cognitivo, mas que o corpo também ganhasse centralidade nesse lugar.

Ao indagarmos as nossas professoras do AEE a respeito de como elas trabalhavam o corpo nas atividades desenvolvidas no AEE, os excertos evidenciaram o seguinte:

Confesso que nunca tinha parado para pensar se eu trabalho o corpo sob a consciência que estou trabalhando, entende [...]. Eu acho que o corpo está nas atividades que faço de mímicas, nas atividades que envolvem a autoimagem que muitas das crianças ainda não têm, nas atividades de coordenação motora fina quando exploramos os jogos que têm na SRM. (CARLOS DRUMMOND, grifo nosso).

Como eu sou psicomotricista também, consigo perceber o corpo nas atividades de registro na letra no chão e a criança tem que caminhar por cima, nas atividades de pinça ao pegar, e separar elementos, atividades de percepção auditiva, jogos cantados, nas contações de história e já fiz circuitos também, mas o objetivo não está em detrimento do conhecimento deste corpo, mas na busca de uma melhor coordenação motora fina, ampla, etc. (LOURIVAL AÇUCENA).

Como podemos perceber, nas narrativas apresentadas existe um olhar para o corpo sob a ótica da coordenação motora global e fina nas práticas de ambas as professoras, tanto na expressão corporal quanto nas atividades de mímicas e jogos cantados.

Mas nos salta aos olhos o momento em que professora Carlos Drummond nos revela que desenvolve práticas de autoimagem, evidenciando que muitas das crianças que frequentam o AEE ainda não têm esse conhecimento, em virtude de suas especificidades, e o quanto este olhar cuidadoso é importante.

Outro aspecto importante a ser evidenciado é que a professora Lourival Açucena anuncia que faz essas atividades não em detrimento do conhecimento deste corpo, mas de explorar atividades que venha a contribuir na organização e na realização de movimentos mais amplos e outros mais precisos.

Não estamos aqui para julgar o que é certo ou errado, nem desconsiderando o que é relevante ou não de ser trabalhado, mas de destacar a importância de se ter esse olhar e essa escuta sensível, como bem apresentado pela professora Carlos Drummond a respeito da autoimagem. Se consideramos que o corpo está em tudo, não podemos explorar o corpo sem começar por ele próprio.

Poder desenvolver esse autoconhecimento sobre si, sobre seu corpo, reconhecimento de suas limitações, a ampliação de suas potencialidades, da

consciência corporal, é contribuir para o desenvolvimento físico, emocional, cultural, social e motor de nossas crianças que frequentam o AEE, de maneira integrada e não como se fossem partes estanques (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Temos que ter clareza que o corpo não deve fazer parte apenas das atividades do componente curricular Educação Física, mas em todas as intenções educativas da infância, seja nos momentos do parque, nas atividades de faz de conta, nas atividades de recorte e colagem, de uma forma que este corpo esteja por inteiro nas experiências das artes, da música, da matemática, da literatura, da culinária, das ciências naturais e sociais, considerando desde o ato de movimentar um objeto, pegar o lápis para escrever no papel, até as maiores atividades performativas em que o corpo passe a ser o protagonista de qualquer espetáculo.

Depois de vários acolhimentos ao corpo, ao longo das oficinas, tanto em seus aspectos físicos quanto sensoriais, os partícipes já conseguiam compreender que o corpo teria que estar disponível para seguirmos com os objetivos do dia, na busca de vivenciarmos práticas corporais que pudessem ser desenvolvidas no AEE.

No entanto, antes mesmo de anunciarmos a que práticas corporais nos referimos, buscamos, junto a estes, que relatassem, de acordo com suas experiências, o que eles compreendiam sobre práticas corporais. Vejamos alguns excertos:

Para mim é qualquer movimento que você faz com o seu corpo [...]. A partir do momento em que você faz movimento com o seu corpo acaba sendo uma prática corporal, pode ser a dança, atividade física, alguma brincadeira, algum esporte. É o corpo em movimento (MACHADO DE ASSIS).

É toda o tipo de ação que o corpo realiza, desde a meditação que é algo interno (mental) digamos assim, até a expressão corporal. Então todo o tipo de ação que tem o corpo é uma prática corporal (FERREIRA ITAJUBÁ).

Tivemos enunciados que consideraram as práticas corporais como ações que abarquem desde uma dimensão física, orgânica à uma dimensão afetiva e subjetiva. Isso nos chamou atenção, mostrando que conseguiram perceber o corpo no centro dessas ações, conforme proferido pelo professor Machado de Assis e a professora Ferreira Itajubá.

A narrativa da professora Cora Coralina conseguiu captar aonde queríamos chegar: um corpo como protagonista da ação, seja essa ação intencional ou não. Nesse sentido, precisávamos refletir a respeito do termo prática corporal, que não é uma expressão recente, considerando que tem sido utilizada há décadas e foi

evoluindo ao longo do tempo para fazer referência a uma variedade de ações em que o corpo esteja implicado.

De acordo com Lazzarotti Filho *et al.* (2009), foi levantado um estado da arte na busca da sistematização sobre a empregabilidade do termo práticas corporais na sociedade. Seus achados mostraram que é um termo bem amplo, podendo ser aplicado a diversas áreas do conhecimento, como Educação, Saúde, Ciências Sociais, Antropologia, Artes, Psicologia, a depender de seu contexto cultural, levando-nos a concluir que é uma expressão que remete a uma polissemia de significados.

Nesse levantamento do estado do conhecimento, o coletivo de autores destaca que as práticas corporais podem estar atreladas a atividades que envolvem: o esporte (vôlei, tênis, futebol, basquete, etc.); atividades alternativas de movimento do corpo não convencionais (ioga, tai-chi-chuan); atividades físicas (pilates, natação, musculação, corrida, etc.); atividades do cotidiano (andar, subir, descer, abaixar, caminhar, comer, pular, pescar, caçar, etc.); e atividades que envolvem estética (massagem, drenagem, autocuidado, etc.). Tais resultados indicam a pluralidade de usos e significados, a depender das áreas e suas respectivas aplicabilidades (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2009).

Silva (2006), por sua vez, nos apresenta o termo práticas corporais, como experiências sociais que se constituem em um tempo e um espaço, como representações, ideias que envolve o seu corpo com finalidades específicas, em um determinado contexto (SILVA, 2006).

A autora nos sinaliza ainda que essas práticas têm um papel fundamental no desenvolvimento pessoal do sujeito, ao mesmo tempo em que influenciam e moldam o mundo ao seu redor, desde as atividades mais simples do seu dia a dia até as mais elaboradas, mas todas são essenciais ao desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e motor (SILVA, 2006).

Não podemos negar que são manifestações que se constituem culturalmente, explicitam-se principalmente no corpo e pelo corpo. Elas têm um papel fundamental na formação individual, como também nas relações coletivas, podendo ser utilizadas como forma de expressão artística, social, política, cultural, influenciando, contribuindo e transformando o contexto em que está imerso, ampliando as experiências e conhecimentos de mundo.

Não desmerecendo nenhuma definição declarada, mas o conceito apresentado por Nóbrega (2004) muito coaduna com as ideias desta tese, considerando os caminhos da fenomenologia quando nos é exposto que,

As práticas corporais constituem-se de formas da ação humana por meio da qual o corpo expressa e comunica através de uma linguagem própria, a linguagem do gesto, a relação com a natureza, com a cultura, com a história. Essa comunicação corporal, implica sentido diversos: saúde, estética, performance esportiva, arte, vida e morte (NÓBREGA, 2004, p. 02).

A autora destaca a expressividade e a comunicação, seja verbal ou não-verbal, por meio do corpo, ancorada na linguagem própria que cada sujeito tem, considerando as experiências objetivas ou subjetivas em sua totalidade. Isso significa revelar informações, emoções, sentimentos, produzir cultura, tendo o corpo como prática de possibilidades expressivas do ser (MERLEAU-PONTY, 1999).

Transpondo este termo para o contexto escolar, constatamos que se trata de uma expressão muito utilizada na área do conhecimento da Educação Física, sendo compreendida como o “amplo repertório de práticas que constituem as manifestações da cultura corporal que expressam sentidos são interpenetradas e produzidas, dialeticamente, nos espaços escolares” (SOARES, *et al.* 1992 *apud* MANSKE, 2022, p. 08).

Tendo em vista a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo, que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação Básica, as práticas corporais escolares são apresentadas por meio de experiências com jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventuras (BRASIL, 2018).

De acordo com este documento, no que se refere à Educação Física, é enfatizada a necessidade de desenvolver práticas corporais que possibilitem experiências sociais, estéticas, afetivas e lúdicas como ações essenciais à Educação Básica. Revela ainda que tais práticas podem ser desenvolvidas em diversos contextos escolares, seja por meio da área de conhecimento da Educação Física, projetos interdisciplinares, ou ainda atividades extracurriculares (BRASIL, 2018).

Em se tratando da etapa da Educação Infantil, que em nossa localidade não dispõe da Educação Física como componente curricular, temos como eixo norteador os campos de experiências da BNCC, anunciando o campo “Corpo, Gestos e Movimentos”, que também, atrelado aos demais campos, busca formas diversificadas

de conhecer e explorar o seu entorno por meio do seu corpo, ampliando, assim, os aspectos da sua corporeidade.

Após compreendemos os diversos contextos e as relações em que as práticas corporais estão inseridas, a importância dessas práticas no contexto escolar e no desenvolvimento da criança, buscamos pensar então sobre a articulação desses saberes no AEE. Por que não explorarmos práticas corporais no AEE que proporcionem a essas crianças mais autonomia, criatividade, cooperação, ampliação da linguagem oral, conhecimento sobre sua corporeidade, tendo o corpo como processos de aprendizagens?

Sabendo que o AEE é uma modalidade de ensino que busca desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas atendendo às necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial, formado por alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas deficiências), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, seu objetivo é garantir o acesso ao conhecimento e a uma educação de qualidade, promovendo a sua inclusão escolar e social (BRASIL, 2009).

Definimos, assim, práticas corporais no AEE como ações e estratégias lúdicas que buscam contribuir para o desenvolvimento físico, cognitivo, social, afetivo e motor das crianças, tendo o corpo como protagonista de seu processo de aprendizagem. Para coadjuvar com este pensamento, trazemos o jogo e as brincadeiras como práticas corporais que tornam o processo de ensino e aprendizagem criativos, podendo ser desenvolvido por meio de experiências individuais e/ou coletivas.

Vale destacar que fazer o uso destas práticas demanda pensá-las e planejá-las, adaptando-as às necessidades específicas de cada sujeito, buscando sempre a promoção da inclusão e da participação ativa de todos, respeitando a faixa etária e os níveis de dificuldades de cada grupo de criança venha apresentar.

Pensar em práticas corporais no AEE, é considerar o trabalho desde a respiração, como o primeiro contato pessoal com este corpo, promovendo o bem-estar neste espaço, como ainda experiências que explorem este corpo por inteiro, seja por meio da autoimagem, esquema e percepção corporal, coordenação motora ampla e fina, expressão corporal, articulando com o trabalho pedagógico da sala regular.

Ao considerarmos o corpo como meio do processo e não como instrumento, além de estarmos ampliando para a apropriação do corpo-próprio, conforme apresentando por Merleau-Ponty (1999), estamos contribuindo no processo de

interação, socialização, valoração da autoestima, atenção, concentração, ritmo, memória, criatividade, o contato com a diversidade, o respeito às diferenças, e isso é contribuir para a inclusão.

Deste modo, o excerto explanado pela Professora Cora Coralina, quando indagamos a respeito do que vem ser prática corporal, só vem validar a discussão teórica que alicerça esta seção, como ainda as vivências pensadas e desenvolvidas nas penúltimas oficinas,

Eu compreendo que **toda**, atividade que envolva o meu corpo pode ser considerada uma prática corporal. Então se eu jogo bola, peças de tabuleiro, cartas, estou movimentando o meu corpo. Se eu danço, brinco, faço atividade física na academia, se eu pratico alguma arte marcial, então esse conjunto de atividades físicas, inclusive sensoriais, motoras e até mesmo cognitivas, são práticas corporais (CORA CORALINA, grifo nosso).

Tal fragmento evidencia como toda ação que traz o corpo como protagonista deste processo, independentemente de ser uma atividade curta ou extensa, leve ou intensa, movimentada ou silenciosa, se a atividade tem alguma intencionalidade ou não, asseverando inclusive para além das atividades do mover-se, mas contemplando atividades de cunho sensoriais e cognitivas, legítima que não estão dissociadas deste corpo sujeito, expressão essa muito defendida pela fenomenologia.

Foi pensando nessa relação do corpo-sujeito que as oficinas finais foram sendo consolidadas, por meio de vivências que envolvessem práticas corporais que pudessem ser materializadas no AEE juntamente com as atividades da sala regular, cujas experiências fossem atribuídas de sentidos e significados para as crianças, permeando a ludicidade que podemos promover neste lugar.

Sob essa perspectiva, as oficinas finais foram sistematizadas por meio de situações-problemas apresentadas por meio de cartas pedagógicas. As cartas seguiam a estrutura real do gênero, com apresentação de casos fictícios, trazendo inquietações de professoras da sala regular que buscavam apoio juntamente ao professor especializado.

Optamos pelo gênero cartas, considerando uma estratégia que fora esquecida em nossas práticas cotidianas, por estarmos atravessados pela tecnologia e suas implicações nas redes sociais. Na carta, cada professora se apresenta, expõe informações importantes do seu grupo de crianças e anuncia suas principais dificuldades com a sua criança público-alvo da Educação Especial, e, ao término,

pede apoio juntamente ao professor da Educação Especial, e juntos buscam pensar estratégias para atingir os objetivos elencados para este grupo de crianças.

### 6.1 Primeira carta pedagógica: o caso Dudu

Apresentamos a seguir as duas proposições pensadas para a oitava e a nona oficina. Vejamos a primeira situação:

**Pesquisadora:** [...] Era uma quarta-feira qualquer e, após o lanche, as crianças do Nível 2<sup>42</sup> seguiram para o parque de areia, como de costume, alegremente. A professora observando as crianças tranquilamente, recebe uma criança bem eufórica.

- Professora apareceu uma lagarta no meu balanço, venha ver

[...] A professora atenta a curiosidade da criança, chama as demais para ver a novidade que provoca mais euforia a este lugar. A professora como organizadora do trabalho educativo, sugere que tal levar essa lagarta para a sala de aula e descobriremos algumas curiosidades sobre elas. As crianças adoraram a novidade. E o tema lagartas, virou um projeto de trabalho pedagógico [...]. Construíram um lagartário na sala de referência. Conheceram o corpo das lagartas, como elas viviam, do que se alimentavam, a variedade de espécies até descobrirem, o processo de transformação que seu corpo transformava, até eles descobrirem que a lagarta vira uma borboleta, e que a borboleta bota ovos e estas são as novas lagartas.

[...]. Foi um projeto de trabalho muito rico e encantador, mas durante o processo, a professora percebeu que sua criança Dudu, com TEA, estava com muita dificuldade de concentração e atenção, como ainda dificuldades em sua sensorialidade, não conseguindo tocar no bichinho, o que provocava medo e dificultava o seu envolvimento com as atividades propostas. Foi quando lembrou de pedir ajuda a professora do AEE, que a acolheu prontamente.

**Situação-problema:** Você, como professora do AEE, em parceria com a professora da sala regular, quais estratégias desenvolveria com a criança Dudu, considerando o corpo neste processo? (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

A situação hipotética provocou inquietação e deu movimento ao espaço da formação, e cada qual foi se sentindo à vontade e apresentando as sugestões com histórias literárias, músicas, brincadeiras, jogos etc., e tomamos nota das palavras chaves que eram explanadas.

Após esse momento de partilha, pedimos para que nossos colaboradores se dividissem em três grandes grupos, entregando a cada um destes grupos uma estratégia que tivesse sido apresentada na roda reflexiva: primeiro grupo (música); segundo grupo (jogo) e o terceiro grupo (atividade de registro), evidenciando que cada um tinha como objetivo pensar em uma experiência com o corpo, considerando a estratégia indicada, para ser desenvolvida com todos os sujeitos da sala, a fim de que colaborasse para a especificidade de Dudu.

---

<sup>42</sup> Grupo de crianças entre três e quatros de idade.

Mediante a explicação detalhada quanto aos objetivos da atividade, apresentamos ainda as possibilidades de desenvolver tais estratégias a partir dos materiais que disponibilizamos: pelúcias de lagarta, bolas, cordas, molas, instrumentos de sucata, tecidos, tinta, pinos de madeira, livros literários, massinha de modelar, bastões, lona circular (paraquedas), etc. Firmamos os acordos referentes ao tempo necessário para o planejamento, a organização e a apresentação da proposição.

**Pesquisadora:** Enquanto os grupos estavam se articulando, pensando no uso dos materiais, considerando a estratégia definida, a pesquisadora passava em cada grupo, tirando possíveis dúvidas, mediando as proposições. Neste processo de estar de fora e olhar para o que estava sendo proposto e desenvolvido, percebeu acolhimento da proposta e engajamento no desafio posto, considerando que tinha que atender a necessidade da criança Dudu – uma criança bem pequena, com 3 anos de idade, que tinha seus sentidos mais aguçados que os demais, apresentando uma maior insegurança e medo deste lugar, tendo uma desregulação no seu corpo. Os professores precisam levar em conta essa especificidade e pensar em uma estratégia que pudesse ajudar a Dudu e não excluísse as demais crianças da atividade e ainda não se desvinculasse ao tema do projeto da turma, porque se tratava de um trabalho articulado entre o trabalho do AEE e da sala regular (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

Chegamos ao momento das partilhas e da apreciação das estratégias pensadas:

**a) *Estratégia: Música “A lagarta comilona”***

O grupo 1 ficou com a estratégia da música. Eles optaram pelo uso de quatro lagartas de pelúcia de tamanhos diferentes, uma pelúcia de borboleta, o paraquedas e os lenços avulsos. Pediram para nos sentarmos em um círculo bem grande e estenderam o paraquedas no centro da sala. Começaram a narrar uma história que era uma lagarta bem pequeninha, que ia comendo e crescendo, crescendo mais um pouco, crescendo (à medida que a lagarta crescia, era representado pelo tamanho maior da lagarta) até virar uma linda borboleta.

Figura 23 – Vivência grupo 1 – Estratégia da música



Fonte: Diário de Campo 2, 2022.

Após a história, apresentaram a música “A lagarta comilona”<sup>43</sup>. Assim, todos segurando o paraquedas e de acordo com o ritmo da música iam movimentando o paraquedas no plano alto e no plano baixo, com as respectivas pelúcias que o grupo ia colocando e tirando, de acordo com a letra da música. O objetivo era movimentar o corpo sem deixar a lagarta cair do tecido colorido. Na medida em que a lagarta crescia, os movimentos iam ficando mais intensos e ia construindo o seu casulo.

Com o paraquedas fechado (representando o casulo da lagarta), nossos corpos precisavam representar esse casulo, e cada um tirava de dentro do paraquedas lenços para anunciar as asas da borboleta, e, assim, tínhamos que fazer essa representação corporal, voando como uma borboleta.

### ***b) Estratégia: Jogo das mãos “lagarta pintada”***

O jogo das mãos “lagarta pintada”<sup>44</sup> é uma brincadeira popular em que, em círculos, todos colocam suas mãos para frente e, ao início da cantiga, “o mestre”, vai cantando e tocando na mão de cada integrantes do círculo. Onde a mão terminar com o refrão “...na minha orelha”, a mão tocada deverá segurar na orelha do seu colega, deixando apenas a outra mão no jogo. Assim, segue jogando, até que todos estejam tocando nas orelhas de todos.

<sup>43</sup> Música do grupo Palavra cantada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zEruD9kTuf8>

<sup>44</sup> Jogo popular disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BIIZY7FPWeE>

O grupo apresentou o jogo e suas respectivas regras. Fizeram uma primeira representação com a própria equipe do grupo e em seguida lançou a vivência para o grupo, pedindo para nos dividir em grupos pequenos. Assim, fomos desafiados!

Figura 24 – Vivência grupo 2 – Estratégia do jogo



Fonte: Diário de Campo 2, 2022.

Após a primeira experiência, com o propósito de se apropriar do jogo, foi ampliando as dificuldades, começamos em grupos menores, depois em dois grupos grandes, e assim, com mais pessoas, fomos vivenciar o jogo sob um contexto maior, que exigia mais atenção, cuidado e percepção.

Eis então o desafio final, fazer este jogo com o grande grupo. Assim, demos início, em que cantávamos e o mestre ia tocando nas mãos, e assim as orelhas iam ganhando visibilidade e espaço no jogo. Quando o mestre tocasse na última mão restante, o grande grupo deveria mais uma vez cantar o jogo, realizando o movimento circular, segurando as orelhas de todos. Foi uma maravilha de vivência.

### ***c) Estratégia: O registro por meio da modelagem***

A opção pelo registro da atividade já fazia parte dos nossos planos para estas vivências, então atribuímos ao terceiro grupo a responsabilidade de registrar os demais sujeitos, como forma de avaliação das vivências do dia. No entanto, tal avaliação deveria atender também o objetivo da carta pedagógica em detrimento à especificidade de Dudu.

O que não estava acordado com o grupo era que tipo de registro eles pediriam e os recursos que fariam parte dessa proposição, permitindo ao último grupo ter que observar, pensar e decidirem a forma mais viável. Desse modo, elencamos algumas possibilidades, explicando que poderia ser um registro escrito, um desenho, uma tempestade de ideias, uma pintura, mas que tivesse sentido e significado com o que fora vivenciado.

Assim, o grupo responsável para o desenvolvimento dessa estratégia, solicitou aos partícipes, que fizessem o registro de uma das experiências vividas naquela manhã, fazendo o uso da modelagem com a massinha, representando suas impressões e sentimentos da experiência por meio do registro pictórico.

Figura 25 – Vivência grupo 3 – Estratégia do registro pictórico



Fonte: Diário de Campo 2, 2022.

O registro pictórico trata-se da representação gráfica de uma brincadeira, jogo, vivência que busca sistematizar o conhecimento que fora vivenciado. Por se tratar da Educação Infantil, em específico com as crianças muito pequenas, o registro de suas experiências deve ser tomado como práticas cotidianas, consolidando os conhecimentos adquiridos que vão sendo ampliados à medida que promovemos essas e outras experiências, possibilitando socializar essas experiências para o coletivo, atribuindo sentidos e significados mediante o que fora vivido. Vejamos a seguir alguns dos registros empreendidos nesta vivência.

Figura 26 – Registros pictóricos da estratégia 3



Fonte: Diário de Campo 2, 2022.

Foi dado o momento da partilha dos registros e reflexões quanto às vivências considerando as estratégias desenvolvidas. Deixamos nossos partícipes bem à vontade para exporem suas impressões e afetos e se o objetivo da primeira carta pedagógica havia sido contemplado.

Eu adorei as duas vivências, me senti novamente como uma criança fazendo movimentos no tecido, no desafio de não deixar cair os bichinhos. Vi que os movimentos eram livres, espontâneos tanto na atividade de música e do jogo e fazer essa produção aqui com massinha, o corpo estava presente a todo momento e acredito sim, ter ajudado a criança Dudu a ter uma melhor segurança nesse espaço, envolvimento nas atividades e o próprio toque com a massinha, explorando a hipersensibilidade[...] (ZILA MAMEDE).

Os registros de fato vêm realçar a experiência materializada no papel, quando percebemos a roda coletiva na estratégia realizada, na música e no jogo, pensada de forma tão cuidadosa, considerando o outro nesta vivência, como podemos ver nas produções das professoras Carlos Drummond, Cecília Meirelles e Zila Mamede. Notamos ainda, o conhecimento apropriado a respeito do projeto pedagógico “lagartas”, mostrando a transformação deste processo conforme apresentado pela professora Marina Colasanti abaixo,

Eu consegui sentir o corpo em tudo que foi vivido aqui. Fiz a apresentação de uma carinha feliz, mostrando o encantamento e o envolvimento que as brincadeiras me trouxeram, a borboleta acima voando, enfatizando a mudança da lagarta para borboleta, que é essa transformação do conhecimento que se dá a todo momento e o coração dividindo os dois momentos, cada um de uma cor, mostrando que cada atividade foi maravilhosa [...] O quanto este brincar é importante, ele nos encanta, nos movimenta, nos dá prazer enquanto adultos, imagine para as crianças. Não falo do brincar pelo brincar, mas do brincar e de sua intencionalidade que não se separa deste corpo e gera aprendizagens, então tenho certeza que para a criança Dudu acrescentaria demais a ele (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

O fragmento da professora Eva Furnari nos convida a refletir a respeito do corpo presente nas ações desenvolvidas, inclusive na própria atividade de registrar, evidenciando que desenhar é um ato corporal (MERLEAU-PONTY, 2006). Não como um gesto mecânico, mas como ato que considera a subjetividade de cada traçado, cada movimento dado, a modelagem colocada sobre o papel, como um significado simbólico tão grande, que as palavras não dão conta de revelar.

Seu excerto se enriquece sobre a importância de levar essa ludicidade para as práticas pedagógicas da escola, seja na sala regular ou no AEE, como ações interativas que se coadunam e que contribuem para o desenvolvimento de todos.

Quando a professora Eva Furnari apresentava o seu registro, observamos atentamente seu rosto, sua voz, seu gesto com as mãos, a sua expressividade, de uma forma tão articulada com os afetos que despontava em seu corpo a essência de sua subjetividade, de modo que a fenomenologia estava ali, bem presente.

Pensando a respeito da música, como a estratégia do primeiro grupo, percebemos que esta foi utilizada como meio para explorar este corpo, a começar pelo toque do paraquedas, das pelúcias, explorando as sensações, os diferentes tamanhos dos bichinhos. Ter esse contato com o concreto para uma criança com TEA é essencial. Ao movimentar o tecido com diversos movimentos e planos (leves e intensos; alto e baixo), estimulamos na criança a apropriação de ritmo, frequência, percepção, concentração, inclusive atenção ao desafio de não deixar o bichinho cair do tecido.

Podemos, assim, reiterar que a musicalidade e o movimento são estratégias que visam estimular estas habilidades, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, físico, motor e afetivo da criança com TEA, e das demais crianças, auxiliando na regulação de seu estado emocional, respeitando a sensorialidade de cada um, porque somos sujeitos diversos.

Essas reflexões também se aplicam à estratégia do segundo grupo que também trouxe a musicalidade por meio do jogo das mãos, resgatando uma cantiga popular antiga. E resgatam essa musicalidade considerando o corpo com o toque das mãos do outro, o cuidado e a expectativa do momento mais esperado, pegar na orelha do colega, como se fôssemos dar um puxão, sem poder dar, e ainda com o grau de dificuldade ao finalizar com uma ciranda coletiva:

Eu adorei o jogo das mãos, gente eu brinquei disso na infância, e ao viver isso hoje (olhos encheram de lágrimas e uma pausa para a respiração), me

lembrei de lá, do meu lugar [...]. Do cheiro de terra molhada da rua que morava. Daquela multidão de crianças correndo descalças, livres, sem hora para acabar, como era bom ser criança (CECÍLIA MEIRELES).

Quanta nostalgia permeia a narrativa da professora Cecília Meireles, realçando nossas discussões na seção 3, a respeito das memórias corporais, do cheiro da terra molhada se materializa na memória, do afeto e deste corpo que se emociona ao lembrar dessas experiências tão prazerosas na infância. E isso nos obriga a pensar que hoje essas brincadeiras tradicionais da infância são esquecidas mediante o arsenal tecnológico para os quais as crianças, cada vez mais cedo, são instigadas.

A escola precisa ter esse olhar cuidadoso, buscar estratégias que resgatem essas brincadeiras tradicionais, trazendo o seu valor cultural e histórico, além de ser um trabalho de inclusão social, pois oportunizamos a acessibilidade desse contato por diferentes etnias e culturas. As crianças precisam ser ensinadas a brincar, professores precisam se implicar no processo, pois se aprende brincando, se aprende vendo o outro brincar, para nos apropriar e construir formas próprias de brincarmos.

Outro ponto importante desta atividade, além da recriação da brincadeira e toda a ludicidade envolvida, foi o fato de começar a experiência pelo corpo próprio, e depois partir para o corpo do outro.

É importante que as atividades lúdicas e brincadeiras levem em consideração as especificidades do sujeito, incluindo o respeito às suas habilidades, limitações, como no caso de Dudu, para participar ativamente do que está sendo proposto e para que a criança possa avançar em suas capacidades. Havia experiências de promover a atenção, a concentração, a memória, autonomia, percepção de si, do outro, e o seu corpo não era fim, mas o meio de todo o seu processo, onde tudo acontecia, inclusive a atividade da modelagem, que consistia em transpor a experiência do vivido para a dimensão subjetiva no papel.

Vale ainda destacar que o registro, seja qual for sua funcionalidade, faz com que o sujeito tome consciência dessa ação, desenvolvendo noção de espacialidade e proporcionalidade, considerando a experiência em uma dimensão macro (vivência da sala) para uma outra experiência, dessa vez em uma dimensão micro (o papel). Assim, ambas as proposições foram bem desenvolvidas, articuladas, acolhedoras e buscaram despertar essa escuta sensível para a corporeidade das crianças e, em específico, a criança com TEA.

## 6.2 Segunda carta pedagógica: o caso Marina

Mantendo a sequência das reflexões empreendidas a respeito da penúltima categoria “práticas corporais no AEE”, retomando a nona oficina, esta também buscou promover experiências com o corpo, dessa vez por meio da ressignificação com objetos frente à expressividade, considerando a corporeidade das crianças com algumas especificidades em seus processos de aprendizagem, tendo como proposta de trabalho a segunda carta pedagógica, com o caso da criança Marina:

**Pesquisadora:** [...] Era um dia como qualquer outro em uma instituição de Educação Infantil, momento da recreação do Nível 3<sup>45</sup>. Os barulhos das crianças dão vida aquele pátio, enquanto a professora Cláudia está planejando junto à sua coordenadora. Em seu planejamento a professora precisa pensar em atividades que explorem os seguintes conceitos matemáticos: em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda; muito/pouco, articulando com o Projeto “Cores, sons e formas”. Sua preocupação está pautada na sua criança Marina, que tem Síndrome de Down, uma criança que foge muito da sala de referência em busca de atividades de musicalização. Assim, a professora se questionou como Marina pode se apropriar destes conceitos, considerando a Deficiência Intelectual de suporte leve, de uma forma concreta e lúdica [...]. Conversando com a professora do AEE, Cláudia tomou conhecimento que na sala de AEE, a professora havia feito a brincadeira “Guerreiros Nagô”<sup>46</sup> e “Viro, vira, virou” com a criança Marina, e a criança tinha se envolvido bastante [...]. No entanto, essas vivências, só foram vivenciadas no contexto da sala do AEE sem a interação com outras crianças. A professora Cláudia aproveitou então para trazer essas experiências para serem vividas por Marina juntamente com a sua turma.

**Situação-problema:** Como ressignificar as brincadeiras “Guerreiros Nagô e Viro, vira virou”, no contexto do AEE para o contexto da sala regular, considerando o corpo como o próprio brinquedo da criança”? (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

Nesse momento, dividimos o grande grupo em dois grupos menores, cada qual ficando responsável para fazer as adaptações das brincadeiras propostas. O primeiro grupo, com a brincadeira “Guerreiros Nagô” e o segundo com a brincadeira “Viro, vira, virou”. Os componentes se reuniram enquanto fomos passando nos grupos para fazer orientações mais específicas, disponibilizando ao primeiro grupo, bambolês, copos coloridos, fitas, pedras, lenços, cabos de madeira etc.

---

<sup>45</sup> Crianças entre 4 e 5 anos de idade.

<sup>46</sup> A brincadeira cantada “Guerreiros Nagô”, é uma substituição ressignificada a brincadeira “Escravos de Jó”, já que estamos falando de uma perspectiva inclusiva, a ser explicada com mais detalhes à frente. Canção africana jogada por duas ou mais crianças, que sentam em círculo e batem palmas e cantam uma música enquanto passam um objeto de mão em mão. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AQnmVbbreKo>.

Para colaborar com o segundo grupo, trouxemos, impressa, a letra da canção “Viro, vira e virou”<sup>47</sup>, juntamente com link de dois vídeos para que os partícipes tivessem acesso à canção e às diversas possibilidades com alguns objetos trazidos de casa, para recriarem a proposta.

Após os combinados de tempo para a organização, chegamos ao momento da socialização das experiências. Enfatizamos, a todo instante, que as propostas não podiam deixar ninguém de fora, deveriam ser pensadas em uma perspectiva inclusiva. Vejamos abaixo as proposições pensadas pelos grupos organizados.

### **a) Brincadeira “Guerreiros Nagô”**

Os proponentes nos apresentaram três formas diferentes de brincar de “Guerreiros Nagô”. A primeira variação da brincadeira cantada foi fazendo o uso do copo. Sentados em uma roda, explicaram que deveríamos passar o copo a quem estava à nossa direita. No tira e põe, deveríamos levantar o copo e depois colocar o copo no chão e seguir o movimento para a direita. Ao chegar à expressão “fazem zigue-zigue-zá”, deveríamos fazer o movimento de ir para a direita (zigue), voltar para a esquerda (zigue), sem soltar o copo, e o último movimento soltar o copo na direita (zá).

Primeiramente fizemos o jogo em dupla; depois em grupo, até cinco pessoas, e finalmente na roda coletiva com todos. As tentativas do jogo cantado em dupla e no grupo pequeno deram até certo. No entanto, quando nos organizamos para a realização da grande roda, veio mais um desafio.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ClAzpTnscKE>

Figura 27 – Vivência grupo 1 – Guerreiros Nagô



Fonte: Diário de Campo 2, 2022.

Vivenciarmos o jogo com todos os envolvidos fazendo o uso do copo, mas, a cada conclusão de refrão, a cantiga mudava de intensidade e ritmo, e os colaboradores tinham que tentar achar a sintonia do grupo. Após vivenciar o jogo com os copos, na busca de trabalharmos em cima, embaixo, de um lado e do outro, os proponentes lançaram o desafio de brincarmos com a mesma canção, a amarelinha africana.

Foi marcado no chão, com fita adesiva, quatro quadrados e, de acordo com os comandos da música, tínhamos que vivenciar a canção “Guerreiros Nagô” com o corpo, pulando para a frente, para o lado (direita), para trás, o outro lado (esquerda), assim, sucessivamente, saindo e entrando, conforme os comandos eram anunciados na música.

E, para finalizar a proposição, tivemos a terceira e última variação do jogo, por meio de uma ciranda coletiva. Coletivamente, os partícipes fizeram os combinados da ciranda com a canção africana, na qual andaríamos para o lado direito com pequenos passos, considerando a melodia da música. No “tira e põe”, daríamos um passo para trás e outro para frente, e, no “zigue-zigue-zá”, fecharíamos a ciranda e abriríamos conforme o ritmo e a intensidade da música. As vivências consolidadas nas atividades trouxeram muita leveza e descontração ao ambiente formativo.

**Pesquisadora:** As três experiências foram muito divertidas e prazerosas, no entanto, na primeira estratégia, a que se refere ao jogo dos copos, percebemos um grau de complexidade, considerando por estarmos em um grupo de 29 pessoas e que cada sujeito tem suas particularidades, seu ritmo próprio, uns são mais ágeis outros mais lentos, não conseguimos estabelecer um movimento com ritmo no grupo maior. Mas vale ressaltar que se

vivenciássemos por mais vezes essa experiência, essas dificuldades seriam amenizadas com o tempo (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

Mediante as nossas colocações no momento da partilha das impressões do vivido, levamos os partícipes a refletirem que essas experiências junto às crianças também teriam seus percalços, considerando que são para crianças pequenas, que ainda estão se apropriando dos conceitos de esquema e percepção, dessa relação espaço-temporal, dos conceitos de lateralidade, em cima, embaixo, dentro e fora, com um elemento ainda inovador, fazendo o uso do objeto, no caso o copo.

A adaptação da canção foi pensada considerando a expressão “escravos” como termo pejorativo, dissociando a imagem dos negros como escravos trazidos na época do Brasil Colônia, e modificando para guerreiros, como povos brincantes que lutam pelo seu povo, promovendo também a ampliação da cultura.

A estratégia do jogo nos quadrados e na ciranda teve mais leveza, por ter sido mais fácil para os adultos realizarem. No jogo dos quadrados, isso ocorria porque o corpo era o próprio meio da brincadeira, em que precisávamos estar atentos apenas aos comandos de nos movimentarmos para a direita, para trás, voltar para a esquerda e nos movermos à frente, depois ter que sair do quadrado e entrar novamente.

O mesmo aconteceu com o jogo na ciranda, e, apesar de estarmos em um grupo maior, o corpo também era o meio principal da atividade, levando o grupo a ter uma percepção coletiva, aos movimentos de seguir para a direita, com passos pequenos, no movimento de sair (dar um passo para trás) e entrar (voltar o passo à frente).

Ambas as vivências foram muito significativas. Como sugestão empreendida nas sessões reflexivas, apesar de percebermos algumas dificuldades, não haveria necessidade de excluir esse jogo da experiência com as crianças, pelo contrário, trocaríamos apenas a ordem das vivências, deixando a proposição com o copo como a terceira opção do jogo.

Fizemos colaborativamente essas inferências, considerando que as crianças vão vivenciar o jogo por diversas vezes sozinhas com o seu corpo, depois várias vezes na ciranda, dessa vez, junto ao corpo do outro, e assim ampliar o nível de dificuldade, crescendo o copo nessa relação com o corpo.

As sessões reflexivas evidenciaram que promover essas experiências desde cedo é fundamental para a ampliação da percepção de seu corpo com o mundo,

estamos diante de um corpo-sujeito, que não se relaciona sozinho, mas nas implicações da subjetividade com o outro e com os objetos. A experimentação acontece no corpo de modo sensível e expressivo (MERLEAU-PONTY, 2006).

**b) Brincadeira - Viro, vira, virou<sup>48</sup>**

Em uma grande roda, o segundo grupo nos apresentou as regras da vivência, pedindo a alguns partícipes que pegassem um dos objetos disponibilizado no centro da roda. Neste centro, tínhamos: chaleira, prato raso e fundo, caneca, colher grande de pau, garfo e colher de sobremesa, facão, saleiro, açucareiro e panela de pressão.

O mediador da equipe pediu a cada partícipe que apresentasse o seu objeto e explicasse qual a funcionalidade no dia a dia, assim, onze colaboradores fizeram as suas respectivas socializações. Concluída essa etapa, o mediador desafiou estes colaboradores sobre a possibilidade de transformarem estes corpos nos respectivos objetos.

A princípio, gerou uma certa euforia, dúvidas, receios, mas o desafio proposto foi aceito e os partícipes escolhidos fizeram a representação do seu objeto com o seu corpo, conforme revelam as cenas abaixo:

---

<sup>48</sup> “Viro, Vira, Virou” é uma canção do Grupo Triii, grupo musical brasileiro, formado no ano 2008, por Marina Pittier, Estêvão Marques e Fê Stok. O grupo é conhecido por suas músicas infantis criativas e educativas, que visam estimular a imaginação e a criatividade das crianças. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ClAzpTnscKE&t=158s>.

Figura 28 – Vivência grupo 2 – Viro, vira, virou



Fonte: Diário de Campo 2, 2022.

A figura 28 nos mostra várias cenas identificadas por letras. A imagem “A”, nos apresenta o corpo representando a panela de pressão, e a “B” mostrando como deveria ser o facão. A figura “C”, por sua vez, revela a representação da chaleira, e a “D” a colher grande (colherão). A professora da imagem “E” nos mostra uma caneca com o seu corpo, enquanto a imagem “F”, com os dois braços bem esticados, anuncia ser o garfo. Para finalizar, nos deparamos com a professora na imagem “G”, revelando que busca atribuir sentido com o corpo por meio de um prato raso, enquanto a sua colega na imagem “H”, conclui com a representação do prato fundo.

Conquanto, a atividade não encerrava por aí, o mediador da equipe nos revelou que agora que a vivência teria seu início, considerando que todos nós iríamos brincar com o corpo, apresentando a música “Viro, vira, virou”.

Fomos ter contato com a música, primeiramente, representando com o corpo, cada objeto, de acordo com o movimento anunciado pelos partícipes e, assim, vivenciaríamos a brincadeira, dessa vez com a música. A princípio, foi desafiador para o grupo, porque não conheciam a cantiga, mas transformar o seu corpo em um objeto foi sensacional.

Figura 29 – Vivência coletiva – Brincando com os corpos



Fonte: Diário de Campo 2, 2022.

Após as laboriosas atividades, fomos trazer calma ao corpo, para fecharmos nossas reflexões empreendidas neste dia. Ao fazermos as avaliações de todas as vivências, o grupo demonstrou estar afetado com o que fora proposto, e quando nos afetamos nos disponibilizamos para compreender como os processos de aprendizagens se articulam:

Adorei, resgatar essas experiências, rememorar a infância, ou melhor **as infâncias**. Quanta coisa a gente vive e fica guardado e não compartilhamos? Adorei as variações da brincadeira “Guerreiros Nagô, não conhecia com os copos, muito menos na amarelinha. E brincar desse jogo fazendo uma ciranda, juro que pensei que não ia dar muito certo, pois querendo ou não gente, gostamos de estar acomodados, gostamos do que é rotineiro, e mudar requer sair de nossa zona de conforto. Infelizmente vivemos um tempo em que nossas crianças não sabem brincar. Quanta coisa bacana foi explorada aqui sem precisar que estava sendo trabalho atenção, concentração, ritmo [...] (CARLOS DRUMMOND. grifo nosso).

A fala da professora Carlos Drummond primeiramente nos faz refletir sobre a pluralidade das infâncias que povoam o contexto escolar, conforme apresentado na quarta seção desta tese. Essa pluralidade se materializa em virtude das diferentes culturas que suas famílias trazem, compreendendo ainda que as crianças são diferentes umas das outras e que cada uma tem sua forma particular e subjetiva de ver, sentir, pensar e apreender, inclusive essa diversidade precisa ser reconhecida e respeitadas em sua individualidade. Foi notório quando percebemos que a brincadeira “Guerreiros Nagô”, apesar de ser um jogo tradicional, possuía variações que não eram conhecidas pelos partícipes, sendo importante apresentar outras formas de vivenciar esta experiência.

Concordo, as crianças de hoje não brincam, inclusive a gente vê crianças com medo de subir em um escorrego, balançar no parque, porque seus corpos vivem contextos tecnológicos. O nível de independência tecnológica da humanidade, confesso que me assusta, e isso faz com que as crianças pouco se movimentem e os adultos também (MARINA COLASSANTI).

Isso é promover dinamicidade no chão da escola. Temos que concordar com as professoras Carlos Drummond e Marina Colasanti que infelizmente as crianças de hoje não sabem brincar, são pouco estimuladas, em virtude desse aparato tecnológico que as têm deixado cada vez mais dependentes do mundo virtual, contudo, não podemos permitir que essa essência se perca. É nossa responsabilidade ensinar as nossas crianças a brincarem, a subirem e descerem no escorrego, a como fazerem movimentos para poder mover um balanço, a explorarem outras variações de brincadeiras.

Brincar é uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil, as crianças precisam experimentar diferentes papéis sociais, aprender a lidar com as emoções e sentimentos, estimular seu processo criativo, e isso promove aprendizagens motoras e cognitivas (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Não estamos explorando este corpo como deveria porque hoje tudo é realizado no celular, e as experiências práticas e lúdicas estão ficando esquecidas, de modo que nos questionamos por que não resgatar brincadeiras de elástico, cinco marias, amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, segura peteca, bolinha de gude, cabra-cega, passa anel, batata-quente, etc., ampliando este repertório histórico e cultural?

Detendo-nos ao que fora vivido em interface com a proposição solicitada pela professora Claudia, na segunda carta pedagógica, discutimos que as atividades contemplaram as necessidades da professora e da criança, considerando que a Marina gosta de musicalização, do uso do material concreto e de trazer este corpo como o seu próprio brinquedo, nos transformando nos objetos da música.

Dar forma ao objeto colabora nessa ampliação de representatividade, saindo de algo menor (objeto), para algo maior (o seu corpo). Percebemos a estimulação da criatividade, uma vez que somos instigados a pensar e experimentar diferentes movimentos e posições; nessas ocasiões, estamos ampliando a coordenação motora fina e ampla, o equilíbrio, além de contribuirmos para a autoestima, pois, ao experimentar a criação de movimentos diferentes, fugimos ao convencional e abrimos espaço para a livre expressão corporal, movimento, imaginação.

Destacamos que essas experiências não devem ser vividas apenas uma única vez no contexto escolar, ao contrário, a repetição, com crianças bem pequenas, é parte importante de seu processo de aprendizagem, porque ela vai consolidando e ampliando seus conhecimentos aos poucos, sentindo-se mais segura e confiante no que está sendo vivido, ao passo em que descobrem outras maneiras de fazer as mesmas atividades. É importante promover atos criativos e não esquecer de proporcionar desafios novos e diferentes para que elas possam avançar em seus desenvolvimentos.

Não esqueçamos que o corpo é o primeiro brinquedo da criança. Ele pode ser palco ou esconderijo, ele pode ser tudo o que quiser ser, desde que tenhamos conhecimento de sua potencialidade e de seus limites de forma segura e responsiva. Nosso papel é promover essa descoberta de expressão e de comunicação.

Assim, retomando os objetivos iniciais empreendidos nesta seção, buscamos dialogar sobre a importância e a valoração das práticas corporais no AEE e na sala regular, por isso anunciamos as palavras de Rubem Alves, sobre o papel da escola, considerando as responsabilidades de todos que fazem parte deste contexto.

Reiteramos que criança não é apenas responsabilidade do professor “A”, mas da escola toda, sabendo que, se esta criança permanecer na instituição, deverá passar pelo professor “B” e “C”. Por isso, defendemos a formação constante no contexto escolar, um trabalho articulado em que todos tenham conhecimento das práticas, das dificuldades, das conquistas e dos avanços.

Poder pensar e refletir sobre o conceito de práticas corporais, como ações que colocam este corpo como protagonista deste processo, de forma lúdica, criativa e livre, é empreender um olhar e uma escuta sensível em uma perspectiva inclusiva. Para essa diversidade de corpos, é importante buscar atender às necessidades e diferenças individuais, e estar atento às falas, aos sinais não verbais, às relações estabelecidas e ao cuidado com o outro. É preciso compreender que você não está sozinho neste processo, que podemos e precisamos contar com a ajuda do outro para avançarmos nas aprendizagens, sejam elas formais ou informais.

Com isso proposto, acreditamos no trabalho articulado entre o professor do AEE com o professor da sala regular e o Coordenador pedagógico, incentivados a se desafiarem mutuamente, compartilhando saberes, ideias e conhecimentos, em busca de um objetivo comum, para que as crianças avancem nestes processos de forma autônoma e inclusiva considerando um contexto significativo.

Neste sentido, para dar visibilidade ao que fora desenvolvido durante essa travessia formativa, pensamos e construímos colaborativamente um Plano de trabalho que pudesse ser realizado no AEE, juntamente com os professores da sala regular, que contemplasse a teoria e a prática empreendida durante os seis meses formativos. O plano será mais bem apresentado na seção seguinte.

## **7. O TRABALHO ARTICULADO NO AEE: O CORPO COMO RESSIGNIFICAÇÃO NA/PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

*(Boaventura de Souza Santos)*

Descortinamos essa sexta e última seção com as belíssimas palavras de Boaventura, nos fazendo pensar que não estamos em busca da igualdade plena e absoluta dos sujeitos, até porque elas não existem, mas na valoração e reconhecimento às diferenças, como forma de acreditar na promoção de estratégias equitativas, inclusivas e que todos possam avançar em suas aprendizagens e se desenvolverem plenamente nessa sociedade.

Promover a formação continuada no chão da escola por meio de uma pesquisa colaborativa não teve a intencionalidade de apenas viabilizar o acesso ao conhecimento de forma estanque, mas desenvolver, em nossos colaboradores, atitudes críticas e reflexivas sobre as práticas que estavam sendo desenvolvidas, assim como a ampliação dessas práticas, de uma forma ética, respeitosa e copartilhada, contribuindo nos processos de aprendizagens destes sujeitos.

O trabalho colaborativo pensado de forma bem articulada e planejada faz com que professores se sintam seguros e estimulados a desenvolverem estratégias que, além de promover o seu desenvolvimento profissional, traga melhorias para o fazer docente.

Neste sentido, o cruzamento da dimensão de uma formação continuada no chão escolar, junto à dimensão do universo acadêmico, busca dar a concretização a essa ação-reflexão, na qual teoria e prática possam se ampliar, se complementar e se transformar (IBIAPINA, 2008).

A autora ainda nos instiga que investigar colaborativamente significa estabelecer parceria e envolvimento de pesquisadores e pesquisados, em situações comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional deste professor,

sabendo que estes possuem enormes capacidades para transformarem o contexto em que estão inseridos.

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. Em síntese, essa é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (IBIAPINA, 2008, p. 23).

No mais, respeitando as especificidades da pesquisa colaborativa e os processos de aprendizagem que despontam, apresentamos, nesta seção, o desfecho da formação empreendida durante esses quase dois anos que caminhamos juntos, como ainda a estruturação e finalização do Plano de Trabalho com o nosso retorno à instituição, a fim de substancializar a tese que temos defendido durante toda essa caminhada, abrindo espaço para novos olhares e escutas a estes sujeitos.

### **7.1 Outros encontros com o corpo: novas descobertas e possibilidades**

Defronte aos nossos olhares e escutas anunciadas nos excertos, durante os dez encontros realizados, e pensando sobre essas inferências e transformações de práticas, não nos contentamos apenas no trabalho formativo.

Buscamos, além de contribuir com a formação deste grupo de professores, poder acompanhar como essa formação poderia ser materializada no chão do CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales. Assim, pensamos na elaboração de um produto que consolidasse a formação realizada e contribuísse na prática destes professores na/para a perspectiva inclusiva.

A nossa décima e última oficina, intitulada “Corpos que brincam, interagem e aprendem...”, realizada no mês de junho de 2022, buscou evidenciar justamente essa relação teoria *versus* prática, viabilizando vozes aos professores da sala regular, do AEE e da Coordenação Pedagógica, nesse processo de mediação, para além do processo formativo.

Esta oficina, por sua vez, buscou ainda resgatar os diversos conceitos trabalhados ao longo do processo formativo, para que conseguíssemos colocar no

papel nossas intencionalidades educativas gestadas após a formação docente, compreendendo que este saber, além de plural é ainda temporal (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, a última oficina teve um cunho diferenciado, consistindo na sistematização das ideias iniciais do Plano de trabalho, como ainda a avaliação desse processo formativo.

Optamos em trazer logo a estratégia do Plano de trabalho para o início, para garantir a participação plena de todos os presentes, sabendo que, quando está se aproximando o término da oficina, alguns partícipes acabam tendo que sair antes da sua conclusão, em virtude de seus respectivos compromissos no contraturno.

Fizemos a apresentação ao grupo de como seria a construção deste Plano de trabalho para a instituição e o definimos como um documento no qual o professor traça ações previamente planejadas, assim como os meios para realizá-las, no intuito de contribuir com uma melhor atuação em sua prática docente (TORMENA; FIGUEIREDO, 2010).

Sob essa assertiva, percebemos que, para darmos início a tal documento, precisávamos passar pelo ato do planejar, já que, sem um planejamento, não se tem como pensar, executar e avaliar os resultados de alguma possível mudança (VASCONCELLOS, 2000).

Para Nóvoa (2013), planejar é uma ação que precisa ser pensada com uma determinada finalidade, assim, o planejamento pedagógico configura-se, também, como um contexto de formação docente, pois, no âmbito da própria escola, os professores devem assumir um lugar na formação de seus pares, tendo seus conhecimentos valorizados e ampliados.

O autor nos destaca ainda que o trabalho educativo não deve ter apenas a dimensão individual, mas também considerar uma dimensão coletiva, compreendendo que é sobre esse fazer colaborativo que deverá permear as práticas. Nessa perspectiva, emergiu a nossa terceira e última fase da empiria: a etapa interventiva, momento esse que consolida que o professor não é o único profissional que atua na escola, e é pensando a elaboração e execução do Plano de trabalho intitulado *“Por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças: o trabalho articulado no AEE*

e na sala regular<sup>49</sup>, que foi devidamente registrado como um produto do curso de extensão realizado.

Sem perder de vista os caminhos da pesquisa colaborativa, não há uma exigência de que todos os envolvidos participem de todas as etapas formais da pesquisa com a nossa mesma competência, mas que eles tenham conhecimento e acesso ao que foi posto para ser desenvolvido, tendo o pesquisador como mediador para organizar, sistematizar as ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares.

Nessa linha, estávamos dando os primeiros passos para iniciar a escrita do plano (IBIAPINA, 2008). Considerando que não tínhamos como planejar com todos os colaboradores da formação, além de gravarmos todo o processo, tomamos nota das ideias essenciais que estavam sendo discutidas coletivamente naquele espaço, inclusive, abrindo espaço para que aqueles que não se sentissem à vontade em falar pudessem registrar, em seus portfólios reflexivos, seus anseios, desejos e sugestões.

Figura 30 – Diálogo sobre a elaboração do plano de trabalho



Fonte: Diário de Campo 2, 2022.

Na hora da partilha, alguns professores anunciaram que gostariam que agregasse ao Plano de trabalho, além de outras, algumas das vivências realizadas durante a formação, com as respectivas sugestões de músicas, vídeos, brincadeiras e materiais que pudessem ser construídos e usados para a realização destas.

---

<sup>49</sup> Plano de trabalho aprovado (PD030-2022) como uma ação autofinanciada que atende à extensão universitária, pela UFRN.

Após tomarmos nota das ideias embrionárias para este início, acordamos com o professor do AEE e as coordenadoras pedagógicas quatro momentos para o planejamento, buscando discutir e pensar em estratégias que pudessem ser contempladas no Plano de trabalho, considerando as temáticas vivenciadas na formação, as necessidades levantadas dos professores, a fim de que pudessem ser materializadas junto às crianças da sala regular e do AEE.

Firmados os ajustes e os acordos a respeito da construção desse Plano, que teve seu início apenas no segundo semestre de 2022, iniciamos o segundo momento do dia, a avaliação da formação concretizada nestes dez encontros iniciados em novembro de 2021 e encerrados em junho de 2022.

Para tal encerramento, após as retomadas das temáticas e o levantamento das ideias primárias para a construção do documento, o corpo se instaurava naquele lugar como arte, e assim emergia o propósito na vivência.

Apresentamos, como atividade avaliativa, uma folha bem grande que anunciava a seguinte indagação: **O que pode o nosso corpo?** Assim, os partícipes deveriam trazer o corpo por meio da pintura, expondo, naquele papel plano de quase quatro metros, seus aprendizados e suas impressões. Era o momento de materializar o que fora aprendido nesta formação em uma outra ótica:

**Pesquisadora:** A música ambiente foi instaurada no ambiente para dar liberdade a este corpo, e assim lentamente cada partícipe ia pegando o seu pincel, seu rolinho, sua esponja, gravetos, sua tinta e ia traçando cores, riscos, formas, constituído aquele espaço em branco, naquilo que mais lhe chamara atenção considerando as possibilidades deste corpo que está sempre em processo de aprendizagem. Nosso corpo tem limites? Qual é o seu limite? Quais as suas regras? E você conhece os limites do corpo do outro? E os desafios? Até onde podemos ir? Podemos avançar, até onde? Será que podemos tudo? Por que não podemos? O que nos falta? O que nos sobra? O que eu quero fazer? Não apenas pense, mas sinta sua respiração, o toque sobre o papel, explore essas sensações, perceba a sua expressividade traçada por meio das cores, veja sua corporeidade também sendo materializada neste papel. Lembre-se das memórias afetivas que tatuam estes corpos. Nada sobre o corpo, sem o seu corpo. Esse espaço é seu, dê a ele o tempo, a forma e o espaço que você quer dar, afinal aprendemos que, além de ter, somos o próprio corpo. Então, o que pode o nosso corpo? (DIÁRIO DA DE PESQUISADORA 2, 2022).

Figura 31 – Sistematização da atividade coletiva



Fonte: Diário de Campo 2, 2022.

Considerando a ludicidade e encantamento instaurados na vivência realizada, entramos no momento das atividades finais, para darmos início à socialização da atividade coletiva. Assim, alguns corpos iam retornando à posição inicial, outros, já sentados, aguardavam o momento da partilha das expressões artísticas, enquanto alguns poucos finalizavam os detalhes de sua composição artística. Concluída a vivência, fomos fazer a apreciação da obra produzida.

Figura 32 – Cartaz coletivo: o que pode o nosso corpo?



Fonte: Diário de Campo 2, 2022.

Como podemos observar na figura 32, diversos elementos foram contemplados na produção artística, considerando as diversas temáticas que permearam esta formação. Logo à esquerda, na parte inferior, percebemos ainda uma concepção a respeito do corpo como espaço, seja em uma dimensão física, afetiva e/ou espiritual.

Essa questão nos fez retomar as oficinas iniciais em que alguns de nossos partícipes traziam essa concepção cartesiana dualista de um corpo fragmentado, enquanto matéria, de um lado, e, do outro, a alma. Apesar de essa temática ter sido discutida durante a formação e de termos ampliado as dimensões em que o corpo é discutido hoje na sociedade, trazer essa concepção aqui nos revela que é um conhecimento que tem fundamento em suas bases culturais e é claro que acolhemos este sentimento, porque só vem mostrar a materialização desse entendimento mediante suas histórias de vida, seus afetos e a imersão deste corpo que faz parte de um determinado contexto cultural.

Ao centro da imagem, na parte inferior, avistamos uma concepção de corpo como máquina que é movida de afetos. Não podemos fechar os olhos à analogia que é feita considerando que o corpo tem funcionamento e estrutura, formado por partes que podem ser visíveis aos olhos, como objeto físico, mas sabemos que a fenomenologia vem para dar uma nova dimensão a este olhar, trazendo o olhar da experiência subjetiva e o modo como essas subjetividades são percebidas e vivenciadas pelos sujeitos.

É nítido como a subjetividade toma conta deste lugar, porque não conseguimos tratar o corpo como um objeto separado do mundo e da experiência subjetiva do sujeito, uma vez que tudo acontece neste corpo (MERLEAU-PONTY, 1999). O corpo pode até ser visto como partes físicas e funcionais, mas precisa ser compreendido como um todo integrado da própria experiência humana em que vivemos, conforme as oficinas foram mostrando ao longo desta formação.

Ao centro, na parte superior, sobressai a expressão 'motricidade', referenciando o corpo como sujeito motriz. Nosso corpo é movimento, nele carregamos a intencionalidade dos movimentos e das ações que realizamos. A motricidade é essencial para as atividades do dia a dia, das simples às mais complexas, inclusive de explorar o meio e promover a interação com outros. Ser este corpo motriz está diretamente ligado ao desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, sensorial entre outros aspectos.

Não conseguimos elencar todos os elementos apresentados na produção coletiva, mas alguns excertos revelam que o corpo pode tudo, ou pelo menos quase tudo.

Meu desenho foi representado pela pomba da paz, no sentido de voar. Então o corpo pode ser livre. É ter uma liberdade ser e de existir, aliançando o espaço que ele quiser ser estar (CECÍLIA MEIRELES).

Meu registro representa que o corpo poder a ser diversidade, seja a respeito de seu gênero, sua sexualidade, seus afetos, sua história, sua cultura (CASTRO ALVES).

Ser um corpo de diversas formas. Foi assim que consegui compreender desde toda essa formação. Não existe uma forma pronta e definida, nosso corpo pode quase tudo, depende do que queremos proporcionar a ele, dos sentidos, das possibilidades, da liberdade, da própria limitação. O corpo pode viver as mais diversas experiências (RUTH ROCHA).

Os excertos revelam concepções fundadas nas discussões fenomenológicas, dialogando com a epistemologia teórica de Bello (2006), apresentando que o corpo pode ser e estar onde ele se permitir estar, como um fenômeno subjetivo, que é vivenciado de maneira singular por cada indivíduo, considerando as experiências de diversas ordens, como bem expresso pela professora Ruth Rocha e Cecília Meireles.

Corpo é estrutura fundamental para a experiência humana, por meio da ação de perceber, sentir, expressar, tocar, pensar, afetar. O corpo é a dimensão inseparável do sujeito (MERLEAU-PONTY, 2006). E isso ficou impresso na enunciação da professora abaixo:

O que pode o nosso corpo? Ele pode dar possibilidades de participar, enxergar o outro como ele é, em sua singularidade [...]. Pode pensar em sua amplitude e não separado do sujeito pensante, principalmente na infância que é um corpo que não pode parar nunca, deve continuar se expressar bastante e precisamos ter essa sensibilidade e não fecharmos os olhos para o outro. Meu desenho representa as mãos, para mostrar que não somos sozinhos. Temos a nossa individualidade, mas nos constituímos com o outro, com a história do outro, com a experiência do outro e nisso produzimos novos conhecimentos, novos saberes, produzimos cultura, desenvolvemos o respeito às diferenças (CARLOS DRUMMOND).

Carlos Drummond, uma de nossas professoras do AEE, foi se mostrando muito sensível ao desenvolvimento das oficinas formativas, colaborando para esse olhar e essa escuta sensível, e isso atravessa uma atitude fenomenológica, que busca acolher as diferenças, compreender as experiências sem julgamentos, sem pressupostos determinados, no intento de compreender a realidade tal como ela se apresenta ao sujeito, em sua singularidade (BELLO, 2006).

Bello (2006) nos revela que a atitude fenomenológica é para além de uma postura epistemológica, ela se concretiza nas ações, valorizando a experiência do sujeito como fonte primordial de conhecimento.

Com o término da socialização desses registros, fomos abrindo espaço à nossa avaliação final, a qual poderia ser oralizada ou escrita na folha que estava dentro do portfólio reflexivo, desde que externasse as impressões da ação formativa por completo, considerando aspectos positivos e negativos desse itinerário formativo nas práticas de cada professor que esteve ali presente.

A formação foi espetacular. Para além das expectativas, pois toda a abordagem e vivências estavam articuladas e disse a respeito de todos os corpos, desde o corpo culturalmente aceito como “normal”, ao que não segue esses padrões, que precisam de olhares sensíveis a essa diversidade (RUTH ROCHA).

O conhecimento ficou mais materializado com as experiências vividas. Hoje sei que corpo é meio de conhecimento, de cultura de história, emoção, corpo é vivência [...]. A aprendizagem precisa ser expressada e vividas por meio das mais diversas experiências e esse aprender precisa estar conectado ao corpo (CARLOS DRUMMOND).

Cheguei com conhecimentos limitados em relação à temática, e curiosa como fazer isso com as crianças com deficiências e necessidades específicas. Encerro a formação satisfeita, com conhecimentos ampliados e que cresci não apenas profissional como também pessoalmente (CORA CORALINA).

Os excertos expostos nos revelam o quanto valeu a pena acreditar nessa perspectiva colaborativa, buscando despertar esse olhar e essa escuta sensível, possibilitando que nos sentíssemos disponíveis para os desafios que são percebidos no chão da escola, com propostas de intervenção para toda e qualquer criança.

Além desses, os outros discursos também mostraram o entusiasmo pelos encontros formativos e o quanto estas vivências práticas são importantes neste processo, conforme apresenta Carlos Drummond. Percebemos a construção do saber que foi se consolidando lentamente, sem cobranças, promovendo a troca de experiências, a expansão do diálogo através da coletividade, tornando-se relevante para a construção de novos caminhos do fazer docente na perspectiva inclusiva, que é uma responsabilidade de todos.

Tudo o que foi pensado e planejado não foi para os professores, e sim com os professores. É pensar sobre o fato de que o sujeito não está sendo formado apenas para lidar com essas crianças, mas também implicado na sua própria formação (FONSECA, 2021).

Destacamos estes apontamentos porque sabemos o quanto as formações docentes, em uma perspectiva inclusiva, são complexas e desafiadoras, apresentando inquietações acerca dos seus papéis, falta de valoração profissional, de investimento em políticas públicas, entre outros aspectos, demandando uma necessidade de promover formações cada vez mais focadas em práticas norteadas pela reflexão-na-ação.

A este respeito, Fonseca (2021, p.44) nos alude que “o princípio reflexivo na formação docente, aborda a necessidade de formar professores/as para refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que essa reflexão-na-ação tenha uma abordagem crítica e seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.”

Pensar sob essa assertiva é nos envolvermos no próprio processo de pensamento, engajarmo-nos na e para a ação, com vistas a investir e aprender com as novas experiências e contribuir na e para a formação pessoal e a do outro.

As expressões “na e para” são derivadas dos estudos e pesquisas de Leme e Fonseca (2020, 2021), trazendo a assertiva de que não é só perceber se os professores estão sendo formados para lidar com as diferenças em seus fazeres pedagógicos, mas se estes são considerados e imbricados em sua própria formação, afetando-se mutuamente, mobilizando olhares sensíveis em uma perspectiva inclusiva, em um processo constante de reflexão e autorreflexão (FONSECA, 2021).

## **7.2 Ressignificando e sistematizando o Plano de trabalho: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças**

Iniciamos a sistematização do Plano de trabalho, que intitula a nossa tese, conforme calendário previsto em meados de julho de 2022, considerando o retorno do recesso escolar. Nesse sentido, pensamos quatro momentos de conversas e leituras para a organização do mesmo. Participaram, neste primeiro encontro, as duas coordenadoras e as duas professoras do AEE, que atualmente estavam desempenhando a função de gestora pedagógica e gestora administrativa-financeira, respectivamente. Neste momento o professor que estava com previsão para assumir o AEE ainda não podia participar, pois se encontra em sala de aula regular, no aguardo do seu respectivo substituto.

Como já anunciado durante o processo da empiria, a professora do AEE do turno matutino e a professora do AEE do turno vespertino, participaram como candidatas do processo eleitoral do triênio (2022-2025), sendo eleitas como as novas gestoras do CMEI Profa. Antônia Fernandes Jales, a partir do dia 02 de janeiro de 2022, deixando assim duas vagas para a SRM, sendo uma vaga para o turno matutino e a outra para o turno vespertino.

O ano letivo de 2022 finalmente teve seu início e assim as novas gestoras do CMEI entraram em contato com a pesquisadora para saber se a formação teria algum comprometimento devido à saída das duas professoras do AEE que agora assumiam suas novas funções, e que, de acordo com o Setor de Recursos Humanos (SME/NATAL), a prioridade de encaminhamento seria primeiramente para os professores da sala de aula regular, e mais tarde organizar os demais espaços.

Em diálogo com a orientadora, decidimos continuar com formação empreendida, mesmo sem estes dois profissionais, na esperança de que este professor brevemente fosse encaminhado para exercer sua função na instituição. Considerando o diálogo que realizamos com a chefe do SEE, durante o mês de abril, de que estes professores que assumissem o AEE teriam que ser da própria instituição, atendendo aos critérios de seleção que são exigidos pelo setor, descartando a possibilidade de ser um professor de outro CMEI, ficamos mais seguros nessa caminhada.

Vale evidenciar que o SEE é o responsável em selecionar o novo professor, seguindo as orientações da Resolução nº. 05/2009<sup>50</sup>, que regem esta Secretaria:

Para ser professor do AEE na Educação Infantil da rede, tem que ser do cargo de Educador Infantil, devido à carga horária de 30 horas, porque eles são regidos pela Lei nº. 114/2010 e o cargo Professor é de 20 horas semanais, regido pela Lei nº. 058/2004, só podendo atuar nas escolas de Ensino Fundamental. O professor pedagogo que tiver interesse precisa enviar seu currículo para o setor, apresentar cursos na área da Educação Especial de no mínimo 180 horas, não pode ser professor readaptado nem estar próximo de se aposentar. Este professor é chamado para uma entrevista junto ao setor. Após a entrevista, ainda passa por um questionário avaliativo, para que o perfil deste professor possa ser avaliado se tem perfil ou não para assumir a função. Ainda em conversa com a chefe do setor, a mesma relata que não é um cargo disputado. Na verdade, são poucos os professores, que demonstram interesse em querer participar, principalmente da Educação Infantil. Alguns demonstram interesse, mas não tem cursos na área da Educação Especial, e outras vezes até tem cursos, mas não tem perfil (DIÁRIO DE CAMPO, JULHO, 2021).

---

<sup>50</sup> Resolução nº.05/2009, fixa as normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de ensino do Natal/RN.

Foi preciso trazer este excerto para rememorar a escolha do nosso lócus de pesquisa, já apresentado no percurso metodológico, acerca dos critérios de inclusão e exclusão. Percebemos que nem todas os CMEIS realmente dispunham desse profissional em ambos os turnos, então o que nos fez optar pelo CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales foi justamente a presença destes professores na instituição nesses horários, no decorrer da travessia empírica.

Seguimos o processo formativo, sabendo que no próprio CMEI já havia um professor do turno matutino, com interesse em assumir essa função e que estava participando da pesquisa, deste modo a mesma não sofreria prejuízos.

No mês de maio de 2022, este professor deu início aos trâmites da seleção junto ao SEE, saindo a sua aprovação em junho de 2022. Mas só passou a assumir sala de AEE em meados de setembro de 2022, com a chegada de uma professora substituta para assumir a sua vaga na sala regular.

Com a aprovação de sua indicação para assumir a sala de AEE, demos início à construção do Plano de Trabalho em julho de 2022, estendendo-se até setembro do mesmo ano, juntamente com as coordenadoras e gestoras (antigas professoras do AEE).

O professor que assumisse esta função só poderia participar de dois momentos dessa construção, considerando que ele estaria em sala regular. No entanto, sempre estivemos em diálogo com o mesmo, partilhando as ideias e os caminhos já trilhados na elaboração do plano.

Fora preciso trazeremos toda essa explanação para justificarmos a presença das gestoras na elaboração deste Plano, já que o professor que assumisse o AEE deste CMEI precisaria de um tempo para se apropriar deste lugar, de seus novos fazeres e atribuições.

Com o início deste processo, realizamos planejamentos quinzenais com o grupo de sistematização, considerando que este Plano de Trabalho foi executado como uma outra ação de extensão de nossa pesquisa, na categoria de produto, cabendo a estes envolvidos a certificação nessa sistematização.

Durante os encontros, ouvíamos e registrávamos os anseios e as necessidades do grupo e, colaborativamente, elencávamos sugestões de atividades que poderiam fazer parte do plano, elencando as experiências que as gestoras tinham neste lugar, como professoras do AEE, conforme podemos perceber:

Uma das minhas maiores dificuldades que eu tive desde a chegada no AEE, é ter tempo para poder chegar a esse professor, e pensarmos no plano para Mariazinha, Joãozinho. O professor do AEE precisa planejar, realizar atividades no atendimento, acolher famílias, fazer entrevistas, preparar material, observar a criança no outro turno, e toda essa demanda leva tempo. Eu sou uma felizarda, porque tenho duas matrículas na escola e isso da qualidade de trabalho, pois consigo dar conta da demanda, fico aqui pensando, quem não tem, como será que acontece? Olha esse plano de trabalho é uma maravilha, só quem tem a ganhar são as crianças (CARLOS DRUMMOND).

Concordo com Carlos Drummond, os professores veem a gente como os salvadores da pátria. Eu também sou uma felizarda, porque não tenho duas matrículas, mas não tenho outro vínculo isso, me dá condições de gerenciar meus horários e fazer esses contras turnos. Então a figura do coordenador pedagógico para fazer esse elo é de suma importância realmente, e estar passando o que está sendo pensado e desenvolvido para o professor do turno que a criança está sem ala regular (LOURIVAL AÇUCENA).

Os relatos das professoras Carlos Drummond e Lourival só evidenciam o quanto é responsivo estar nesta função. Não é uma atividade qualquer, para se fazer um atendimento de qualquer jeito. Tal ação requer empenho, dedicação, tempo e resiliência.

Não é fácil conseguir atender a todas estas demandas, trabalhar em conjunto com o professor da sala regular para planejar, adaptar, implementar estratégias pedagógicas que atendam individualmente cada criança, lembrando que cada sujeito é único. A exemplo disso, Gabriel com TEA do Nível 2 não terá as mesmas especificidades da Letícia do Nível 2 que também tem TEA: são particularidades bem distintas. O profissional deste espaço não pode perder de vista o seu maior objetivo, o de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e que suas necessidades individuais sejam atendidas de maneira adequada e eficaz (BRASIL, 2009).

Foi estudando tais situações que buscamos pensar nos encontros de uma forma dinâmica e ativa, de modo que ambos ganhassem tempo e qualidade. Assim, nos três primeiros encontros, trouxemos uma quantidade considerável de informações, dicas e sugestões em que problematizávamos, mediávamos e íamos sistematizando as proposições em uma folha de rascunho, relacionando com vivências formativas e apresentando outras sugestões que poderiam ser realizadas com as devidas adaptações, a fim de que pudessem ser desenvolvidas no espaço do AEE, junto à sala regular e vice-versa, principiando ainda mais possibilidades de se explorar o corpo da criança com ou sem deficiência para além dos muros da sala de

aula. Esse momento configurou-se como um ato de tomada de consciência, acerca das aprendizagens construídas ao longo do trabalho formativo (FERREIRA, 2001).

Esses momentos foram bem tranquilos e significativos, percebi que as coordenadoras se sentiam bem seguras em apontar suas dificuldades frente aos planejamentos com os professores, mas desejosas e confiantes que ao vir sugestões de algum profissional de fora, chamaria mais atenção e interesse ao grupo de professores. O professor do AEE, estava assumindo esse lugar exatamente no mesmo período em que estávamos na elaboração do Plano de Trabalho. Apesar de estar ainda se apropriando deste lugar, de sua nova função, o mesmo demonstrava muito interesse e entusiasmo nessa etapa da pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO 2, 2022).

Figura 33 – Momento de estudo com as coordenadoras do CMEI



Fonte: Diário de campo 2, 2022.

A figura 33 mostra o terceiro momento de estudo com as coordenadoras do CMEI. Neste dia, nenhuma das gestoras pode estar presente, o novo professor do AEE ainda não tinha assumido sua função e estava em sala de aula regular. Ao término do planejamento, sentamos com o professor do AEE, durante seu planejamento que se dava após horário da sala de aula, e passamos os encaminhamentos dados.

Corroborando o entendimento de Ferreira (2001), a elaboração do Plano de Trabalho representa uma forma de concretização da formação docente e sua implicação nos processos de ensino-aprendizagem, trazendo consigo as concepções e decisões tomadas coletivamente e expressas na efetiva prática educativa.

Esses momentos de escuta e acolhimento às suas dificuldades, estudos e reflexões, evidenciam o quanto um trabalho colaborativo não deixa de ser uma ação

pedagógica que, ao se materializar, cumpre a função social da escola, que é poder oferecer uma educação de qualidade para todos.

Não trazemos o Plano de Trabalho como um modelo estanque que precisa ser seguido e apenas cumprido como protocolo de uma pesquisa em andamento. Ao contrário, queríamos contribuir de maneira bastante positiva no fazer dessa instituição que tão bem nos abriu as portas. Queríamos elaborar um documento que considerasse a identidade do CMEI, respeitando as concepções e práticas que norteiam o chão dessa comunidade educativa e que dialogasse com formação vivida, tornando-o como um documento vivo, lúdico, potente que se somasse junto a essa equipe, contribuindo para sugestões e estratégias com práticas corporais pedagógicas e que dialogasse com a AEE e com o trabalho da sala regular.

Retomando a oficina final, junto aos demais partícipes, foi nos pedidos que elencassem sugestões que colaborassem com as temáticas vivenciadas na formação, como a construção da imagem corporal da criança, percepção de seu corpo, esquema corporal, com atividades que subsidiassem o trabalho com o esquema corporal, que são elementos-chave para promover uma consciência corporal desde cedo.

Buscamos apresentar propostas de exploração do corpo sob diversas dimensões, planos alto, médio e baixo, promovendo situações de aprendizagem com a motricidade fina e global, considerando a ludicidade por meio da música, das artes visuais, do teatro, da resignificação com objetos, construção de materiais de sucata, experiências com espelhos, bolas, tecidos, lenços, tintas, argila, elementos da natureza, como folhas, pedras, gravetos, carvão, papelão, etc., atentando às temáticas trabalhadas na formação docente, de modo que precisávamos apenas que os professores fizessem as respectivas adaptações, considerando as especificidades de suas crianças e suas respectivas turmas.

O plano foi construído não pensando apenas como estratégias para serem desenvolvidas para crianças com TEA ou Síndrome de Down, mas como possibilidades para serem desenvolvidas com todas as crianças, sejam elas público-alvo da Educação Especial ou não. O plano busca flexibilizar ações que considerem vivências adequadas à alguma criança com deficiência física ou de natureza sensorial.

Durante o segundo e o quarto momento do planejamento, o novo professor do AEE participou dessa sistematização, trazendo suas expectativas:

Professora Sara, esse lugar ainda é muito novo para mim. Confesso que estou um pouco inseguro, de não conseguir desempenhar meu papel como

devo. Já tenho percebido que as demandas são muito grandes e desafiadoras. Como ainda não realizei atendimentos, porque estou na fase inicial de entrevistas com os familiares, fazendo essa escuta, já sei que vou aprender a ser professor deste lugar, vivendo. As meninas [Carlos Drummond e Lourival Açucena], têm me ajudado demais e olha que elas estão na gestão que já tem lá suas demandas e as meninas da coordenação também tem me acolhido muito. Tenho o desejo de fazer um curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Espero que dê tudo certo, saiba que a escola pode contar comigo (MACHADO DE ASSIS).

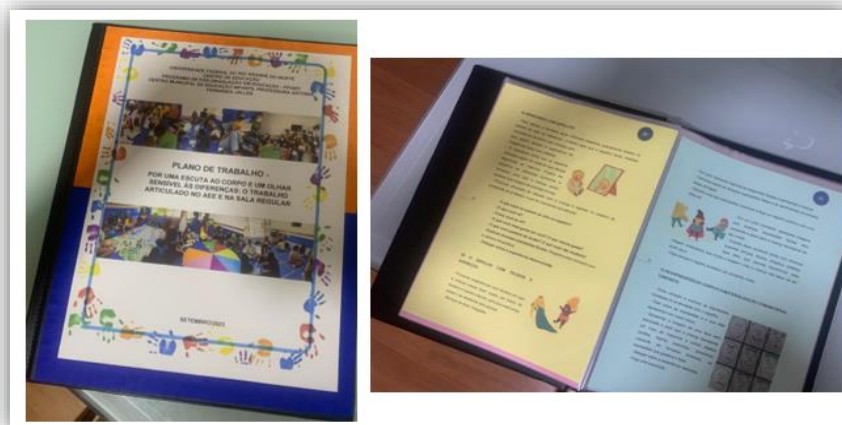
Podemos perceber, nesse fragmento, a intencionalidade de contribuir, de se fazer integrante e presente na execução do Plano de Trabalho, mesmo com as inseguranças e receio de estar neste lugar, o que é extremamente compreensível. A princípio este professor precisa de tempo para ele se perceber enquanto o responsável deste lugar, assim como tempo para conhecer a sala, o mobiliário, os equipamentos, os materiais disponíveis na sala e sua respectiva intencionalidade.

Essa etapa em que ele se encontra realizando a entrevista dos familiares é de extrema relevância para obter informações sobre a história de vida o sujeito, o histórico educacional e da saúde, as suas habilidades, os interesses, as reais necessidades específicas e fazer as observações das crianças nas salas regulares. De posse dessas informações é que emerge a elaboração de um plano individualizado da criança, isso requer tempo, portanto, se estamos falando de qualidade do trabalho, temos que ter compromisso e zelar por essa qualidade.

Foi muito satisfatório acolher esses sentimentos deste professor que nunca teve a experiência, e estarmos juntos neste desafio, mais uma vez, fez com que nos deparássemos com um trabalho formativo não para ele, mas com ele neste processo.

Apresentamos a prévia do plano ao professor, para que ele tomasse conhecimento do documento por inteiro, e, uma vez compreendido, ele não precisava segui-lo como forma exclusiva e única, mas que considerasse as possibilidades de como usar este plano a favor das aprendizagens das crianças juntamente com professores da sala regular.

Figura 34 – Apresentação do Plano de trabalho (impresso)



Fonte: Diário de campo 2, 2022.

Concluída essa fase de sistematização, chegamos ao nosso quinto momento em que foi a apresentação do plano para a instituição. Enviamos um arquivo digital no formato PDF, para todos da equipe da sistematização, cabendo agora às coordenadoras socializarem com os demais professores do CMEI. E, seguindo os preceitos da pesquisa colaborativa que compreende desde o planejamento até a disseminação dos resultados, agendamos o momento da socialização e apreciação do mesmo.

Apresentamos o Plano de Trabalho no finalzinho do mês de setembro de 2022, em um dos momentos de planejamento coletivo do CMEI. O documento foi impresso e organizado em uma pasta colecionadora (com sacos transparentes), entregue à equipe de sistematização e ao professor do AEE. Nesse diálogo, retomamos as etapas desenvolvidas durante a pesquisa, explanando a respeito das quarenta e nove páginas, divididas em três seções:

- a) A apresentação – incita o objetivo do mesmo, como resultado da nossa pesquisa de doutorado (PPGEd/UFRN), juntamente com a equipe do Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Antônia Fernanda Jales, constituinte de um trabalho formativo colaborativo que teve seu início em julho de 2021, e término em agosto de 2022.
- b) Fundamentação teórica – na segunda seção, de porte mais teórica, apresentamos os conceitos teóricos que dão fundamento ao plano, trazendo novamente concepções de criança, infância, e a importância do trabalho com

o corpo e as implicações deste trabalho nos processos de aprendizagens das crianças.

- c) Estratégias – seção que contempla a variedade de estratégias considerando o trabalho com as práticas corporais no AEE, em interface com a sala regular. Esta seção por sua vez se ramifica em 03 subseções: constituição de atividades que colaboram para a sistematização da imagem corporal; experiências que contribuem para a construção do esquema corporal na infância; e sugestões de vivências que explorem a percepção corporal, fazendo este diálogo com a consciência desse corpo, considerando as artes, a música, o teatro, como outras linguagens que trazem o corpo como protagonista do processo.

O plano apresenta mais de quarenta sugestões de estratégias para se trabalhar os conceitos apresentados, sendo enriquecido com imagens, letras de músicas, adaptações e produções de materiais, fazendo o uso de sucatas, indicações de histórias e vídeos, assim como construção de elementos para corroborar as estratégias.

Buscamos, por meio deste material, destacar a importância de um olhar para esse corpo sujeito na infância, que deva ser um olhar para além de movimentos e ações estereotipadas, promovendo, em suas práticas pedagógicas, o amplo significado entre a corporeidade e a capacidade motriz que toda e qualquer criança tem.

É um momento em que, além de explorar o mundo e o espaço com o seu corpo, a criança promove afetos, expressa emoções, sentimentos, usa sua criatividade e imaginação, conhece seus limites e suas potencialidades e está contribuindo para seus processos de aprendizagens.

Apresentamos a seguir apenas o nome de algumas experiências que estão sendo contempladas no Plano de trabalho “Por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças: o trabalho articulado no AEE e na sala regular”:

- a) *Brincando com espelhos;*
- b) *Brincando com formas corporais;*
- c) *A lata dos movimentos;*
- d) *Um autorretrato diferente;*
- e) *O corpo e os elementos da natureza;*

- f) *O corpo e as formas geométricas;*
- g) *Escultura do corpo com argila;*
- h) *A caixa sensorial e tátil;*
- i) *Tapete sensorial;*
- j) *Amarelinha das mãos;*
- k) *Bichinhos musicais;*
- l) *Sorria para a fotografia;*
- m) *Meu cavalo Pampa;*
- n) *Viro, vira, virou;*
- o) *O pano encantado, etc.*

Para finalizar e coadjuvar com o nosso Plano de Trabalho, lançamo-nos em um outro desafio que foi poder colaborar na construção de alguns materiais para subsidiar a execução das vivências propostas no Plano de Trabalho.

Não foi possível construir tudo que estava proposto no documento, até porque o mesmo está bem detalhado, apresentando notas de rodapé com links de tutoriais para ajudar na construção de materiais, caso os professores apresentassem dificuldade em realizar as vivências. Trazemos, mais uma vez, as premissas do trabalho colaborativo, levando em consideração o cuidado com o outro. Esse material foi produzido apenas por nós e a bolsista de ensino ligada a este projeto, e entregue à equipe por volta do mês de outubro de 2022.

Elaboramos uma rotina por imagens para ajudar as crianças com TEA e deficiência intelectual para a apropriação da rotina estruturante que é muito importante para esse público-alvo em seu fazer diário, para isso fizemos uso de materiais que colaboram para as bases motoras fina, considerando a importância do encaixe, de atividades de prensa, com velcro, de ordenação e sequenciação, empilhamento, para colaborar nas questões de concentração e atenção.

Figura 35 – Apresentação de alguns materiais para a realização de algumas experiências



Fonte: Diário de campo 2, 2022.

Produzimos ainda materiais sensoriais sonoros e táteis, como as garrafinhas sensoriais, o *ocean drum* (caixa de papelão com arroz), latas, pinos de madeiras, explorando a diversidade de sons frente às mais variadas estratégias para serem vividas neste corpo.

Mediante todos estes instrumentos ora apresentados, vale evidenciar que não existe o melhor instrumento ou o menos apropriado, mas nos empenhamos em estabelecer um diálogo entre todos, legitimando as etapas da pesquisa colaborativa.

Considerando a aproximação do contexto acadêmico ao universo escolar, a pesquisa buscou respeitar as interações e acordos firmados; promover a responsabilidade e o engajamento no processo; estimular e viabilizar a coparticipação e autonomia; viabilizaras sessões reflexivas, cuidado com as escutas, partilhas e os registros, deixando claro que todos (pesquisador e partícipes) têm um papel significativo neste percurso investigativo, frente ao estreitamento de vínculos e afetos, com o acolhimento às inquietações iniciais e finais e na colaboração da tomada de decisões, tendo em vista oferecer o melhor para as nossas crianças.

Que esse material possa contribuir para estes professores e essas crianças, cooperando nas práticas pedagógicas que nos fazem perceber a relação dialógica e dialética entre fazer ciência e produzir conhecimento, agregando teoria à prática no fazer docente da ação-reflexão, diante da qual todos são coprodutores deste saber.

Após a construção do Plano e dos elementos que pudessem dar viabilidade, apresentamos a materialização do Plano de Trabalho desenvolvido no CMEI.

### 7.3. Novos olhares, novas escutas: desdobramentos do processo formativo

Foi dado largada ao ano letivo de 2023, na última semana de março, e já estávamos em diálogo com a Equipe gestora do CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales. Retomamos o nosso lócus, na continuidade dessa parceria que hoje já não se restringia apenas à pesquisa, mas um lugar que acabamos ganhando como colaboradoras da instituição, recebendo convite para fazer uma roda de conversa sobre Rotina e Inclusão na Educação da Infância, durante a primeira jornada pedagógica da instituição, e, após a retomada dos vínculos, seguimos para concluir as nossas últimas vivências na etapa interventiva.

Em abril, acompanhando o professor do AEE, percebemos que este já apresentava mais familiaridade com este lugar e suas respectivas funções. Como se tratava de um novo ano letivo, aproveitamos para fazer a atualização do número de crianças público-alvo da Educação Especial, passando a ter 22 crianças com TEA e 07 crianças em processo de investigação. Isso nos faz retomar a seção 4 que ratifica que as famílias têm cada vez mais acesso ao conhecimento e buscam ajuda para contribuir com a inclusão e visibilidades dessas crianças.

Neste primeiro diálogo com o professor do AEE, fomos ouvir um pouco a respeito de como era estar como professor deste lugar,

Estou gostando desse novo desafio, ainda tenho dificuldades, principalmente com comunicação com os professores da tarde, primeiro porque ainda não tem o professor do AEE. Eu iniciei tipo um diário, onde faço alguns registros das crianças que atendo e passo para a coordenação, para que ela faça essa mediação. Outro desafio é que nem todas as crianças estão frequentando, então é mais uma demanda de entrar em contato com a família, saber o porquê. [...] Estou fazendo o curso de Atendimento Educacional Especializado a distância pela UFRN, estou gostando e sendo bem assistido pelas meninas Carlos Drummond e Lourival Açucena, e recebendo o devido suporte pela SME (MACHADO DE ASSIS, 2023).

Com as reflexões apontadas pelo professor Machado de Assis, percebemos que é natural essa adaptação para este novo fazer pedagógico e que ele vem com desafios, mas que, mesmo diante desses percalços apresentados, tem buscado estratégias de tentar garantir a qualidade do atendimento deste lugar, apontando-nos a produção deste diário como forma de articulação com a coordenação. Isso nos sinaliza que esse trabalho colaborativo que tanto empreendemos na formação deixou suas sementes para buscar garantir a inclusão e um trabalho de qualidade junto ao

professor da sala regular, sem perder o foco sobre a criança, evidenciando, inclusive, sua preocupação com as crianças que não estão frequentando o AEE.

Vale a pena destacar que o AEE não é de caráter obrigatório e que ele é para além da presença física. Para isso, é necessário levar estas famílias a reconhecerem a importância deste lugar, deste trabalho na formação de sua criança e que este não substitui o processo de escolarização, mas que seja considerado como um serviço capaz de mobilizar fazeres para a contribuir nos processos de aprendizagem destes sujeitos (ARAÚJO, 2016).

Outro aspecto importante em seu excerto é a busca pela continuidade de sua formação profissional, que é essencial para quem está neste lugar para atender às necessidades dessas crianças que são diversas, sabendo que este saber precisa ser compartilhado sem perder essa articulação com o professor da sala regular. A autora ainda nos leva a pensar sobre a necessidade da continuidade dos processos formativos, evidenciando que não sejam práticas individualizadas a ser realizadas apenas por um único professor (ARAÚJO, 2016).

Empreendendo novos olhares e novas escutas, percebemos que a SRM estava com mais recursos lúdicos, considerando o cantinho da leitura com livros acessíveis, alguns fantoches para mediar as contações de histórias, a caixa com os elementos produzidos para contribuir com o Plano de Trabalho, um cubo tátil, alguns jogos de encaixe, blocos lógicos, jogos aramados, boliche, elementos que não tinham antes da formação.

Podemos inferir que as discussões a respeito de como deveria ser o trabalho com o AEE possibilitaram a ampliação de um novo olhar sobre este lugar. Uma sala espaçosa que permitisse a livre movimentação das crianças, um ambiente acolhedor e estimulante que pudesse dar conta do atendimento às necessidades das crianças, mas sempre reiterando que o AEE também pode ser desenvolvido na sala de aula da criança, promovendo a interação entre seus pares, na casa literária que esta instituição tem, na área gramada que fica sob as árvores, proporcionando outras experiências que sejam significativas e desafiadoras.

Outro aspecto que merece ser apontado é que na SRM do CMEI, tinha algumas produções das crianças expostas, destacando vivências que foram realizadas no AEE, o que nos causou muita curiosidade. Aproveitamos então para conhecer como estava sendo a articulação do Plano de Trabalho no AEE.

Olha que material rico, tive acesso e confesso que vontade de fazer tudo que tem lá, não falta, preciso é de mais tempo para isso (risos) [...]. Na verdade, estou tentando fazer essa articulação com o que está sendo trabalhado na sala, e aí eu vejo as adaptações que precisam ser feitas e agora que estou começando a dialogar com o plano. Apesar de ainda ser bem iniciante eu já consigo ver o quanto essa escuta ao corpo é importante, a exemplo disso é o trabalho que tenho feito com Theo e Augusto, esse pouco contato já me mostra o quanto hoje eles gostam de vir para o AEE, estão envolvidos com o que estamos desenvolvendo (MACHADO DE ASSIS, 2023).

O fragmento do professor anuncia que o Plano está começando a dar seus pequenos sinais de materialização, o que muito nos alegra em saber que a proposta pensada está trazendo resultados positivos, evidenciando a necessidade de se considerar essa escuta ao corpo também no AEE. Neste diálogo, entusiasmado com o seu novo fazer, o professor nos relata alguns avanços que já têm percebido em suas atividades docentes, considerando a formação realizada e a adaptação de algumas atividades a partir do Plano de Trabalho,

Uma criança que muito tem me chamado atenção foi os avanços de Theo<sup>51</sup>. Fiz um trabalho com a literatura infantil por meio da história “O pequeno príncipe”<sup>52</sup> que já estava sendo trabalhada na sala de aula. Fomos explorar alguns elementos da história por meio da experiência sensorial, partindo justamente daquela vivência que tivemos durante a formação, o quanto era importante ter contato com diferentes objetos e texturas. Ele explorou uma rosa de plástico, a raposa de pelúcia, a cobrinha de brinquedo [...]. A história possibilitou ainda em outro momento fazer o autorretrato de Theo, onde fui trabalhar quem era ele, as coisas que mais gostava de fazer, suas expressões faciais, trazendo os seus sentimentos, como a história também traz. Eu vi que o quanto ele se envolveu. Como ele é uma criança assídua tem correspondido bem as propostas feitas no AEE, percebo ele mais atento e concentrado. Inclusive a professora da sala ela já me trouxe também já percebeu avanços nestes aspectos, como ainda mais envolvimento e uma melhor apropriação da própria rotina (MACHADO DE ASSIS, 2023).

Com este depoimento, o professor nos anuncia com encantamento a progressão da criança Theo, evidenciando que ele está mais seguro e um pouco mais atento. Claro que as experiências promovidas não são as únicas que colaboraram para este progresso, mas o conjunto destas várias experiências nos assinala o quanto este espaço desempenha um papel significativo na promoção das aprendizagens destes sujeitos e que o corpo faz parte deste processo sempre.

O trabalho adaptado por meio da história, promovendo essa estimulação sensorial, promove ainda a percepção tátil e visual, estimula o desenvolvimento motor, a atenção, a curiosidade, a descoberta e o interesse em explorar novos elementos.

---

<sup>51</sup> Nome fictício para preservar a imagem da criança. Theo tem 4 anos, matriculado no Nível III, com o diagnóstico de TEA de suporte leve.

<sup>52</sup> Obra literária de Antoine de Saint-Exupéry.

Com isso, validamos que o conhecimento do mundo não se separa de nossas experiências corporais, e que, por meio destas, é que vamos construindo e ampliando o nosso entendimento do mundo ao nosso redor. A percepção não se manifesta de modo passivo como apenas receber informações sensoriais, mas como um processo ativo entre o corpo e o seu meio em um processo dinâmico (MERLEAU-PONTY, 1999).

Outro aspecto que nos chama atenção é o trabalho com a autoimagem, que o professor Machado de Assis denomina de autorretrato. Para Merleau-Ponty (1999), construir a autoimagem não é apenas representar-se mentalmente sobre o papel, mas materializar o que vivemos e experimentamos por meio de nossas percepções que são corpóreas, o que ele denomina como corpo-próprio.

Nesse assertiva, remetemo-nos às oficinas de que nosso corpo não é um objeto no mundo, mas a nossa forma de ser e estar no mundo como sujeitos corpóreos e que essa ação perceptiva não se separa da experiência subjetiva, sabendo que esta autoimagem não é definitiva e acabada, mas está sempre sendo ressignificada de acordo com outras interações e experiências (MERLEAU-PONTY, 2007).

Outro apontamento que nos sobressalta aos olhos é o trabalho que tem sido feito com a criança Samuel<sup>53</sup>,

Samuel, foi uma criança que me desafiou a ir para o espaço externo, já que gosta de fugir da sala para o parque. Então, fiz algumas atividades de exploração na areia do parque, explorando essa areia e desenhando com o dedo e depois com gravetos, tipo desenhos pontuais como: sol, casa, bola, estrela, para ajudá-lo mais nessa concentração e calma ao corpo, aos poucos ir ganhando a confiança e o afeto dele. Como percebi que é uma criança bem corporal que se joga com mais intensidade no outro, não controla bem suas emoções, fiz ainda umas atividades no pula-pula que a escola tem, para exploramos esse corpo por meio de pulos altos, baixos, leves, pesados, para que ele fosse se percebendo nesse espaço [...]. Ainda é um trabalho de formiguinha, é desafiador, mas de grande aprendizado (MACHADO DE ASSIS, 2023).

Este excerto nos exprime claramente que atuar no AEE não é um trabalho de faz de conta, as experiências são únicas e as mais diversificadas possíveis, sabendo que a natureza de atuar no AEE é justamente lidar com essas necessidades e especificidades de cada sujeito que ali frequenta.

Considerando que uns sujeitos serão mais tranquilos, outros precisarão de apoio e um suporte mais intenso que requer conhecimentos, adaptação de

---

<sup>53</sup> Samuel é uma criança de 3 anos, matriculada no Nível II, com o diagnóstico de TEA, suporte moderado.

estratégias, sensibilidade de perceber este outro e, claro, compromisso. Cada uma dessas situações, traz desafios e demandas específicas, e foi o que o professor Machado de Assis acabou fazendo, ao entender que se não estava conseguindo ficar com essa criança na sala de atendimento, por que não realizar seu trabalho em outro espaço, considerando a necessidade da criança que trouxe a demanda do uso da areia e de sua inquietude? Isso é fazer uma escuta sensível ao outro.

Quanta riqueza percebemos nessa atividade de desenhar na areia, uma outra experiência sensorial, que passa pelo corpo-próprio. O processo da expressão permitiu a essa criança uma expressão criativa, com a representação do seu sol, da estrela, da bola, fazendo o uso de suas mãos em uma textura arenosa e depois fazendo uso de outro suporte, o graveto, que também foi uma outra experiência sensorial para o Samuel, criando outras formas e traços fora do convencional, estimulando sua imaginação, e tudo disso acontece no corpo.

Na atividade desenvolvida com o pula-pula, percebemos também que a criança Samuel apresenta desafios nessa integração sensorial. Estimular movimentos que coloque este corpo em ação como pulos altos, baixos, lentos, fortes, correr, saltar, andar, é importante para o desenvolvimento de toda criança, sobretudo quando se tratando da criança com TEA.

Promover estes estímulos ajuda-a se perceber, a compreender que esse corpo está em um determinado tempo e espaço, conhecer e reconhecer suas limitações e potencialidades, corroborando o desenvolvimento dos aspectos motores, equilíbrio, a fim de auxiliar nessa autorregulação sensorial, inclusive contribuir nessa segurança afetiva e emocional com todos os envolvidos.

E como o professor mesmo afirmou, é um trabalho a longo prazo, sabendo que desenvolver essa consciência corporal leva tempo, considerando ritmo e especificidade de cada sujeito. O importante é oportunizar experiências diversificadas que promovam esse contato consigo e com o outro.

Com estes excertos, constatamos sim que o Plano estava ganhando vida no chão do CMEI e precisaria de mais tempo para colhermos outros resultados significativos, sabendo que estes fazeres são diversos, desde a avaliação inicial e diagnóstico das crianças, para elaborar um plano individualizado e partilha das demandas com os respectivos professores; passando por pensar em métodos e estratégias específicas para corroborar o aprendizado destes sujeitos; colaborar com os professores da sala regular, coadjuvando com a inclusão dessa criança; orientar

pais/familiares, compartilhando estratégias de apoio ao aprendizado e que os pais/familiares façam parte desse processo educativo; e, além de se autoformar, também pensar na formação em serviço dessa instituição (BRASIL, 2009).

Ainda perscrutando as ações da materialização desse plano, chegamos ao momento de traçarmos outros olhares e escutas, dessa vez com uma das coordenadoras, compreendendo que estas profissionais tiveram um papel essencial nesta ação, pensando, gerindo e acompanhando os fazeres coletivos da instituição.

Nossa, como está sendo gratificante trabalhar com essa equipe. A gente traz a ideia e eles abraçam com compromisso e disposição em fazer. Só estando nessa função que percebemos o quanto é importante fazer essa ponte, essa mediação, que se estende a outro grupo de professores, à família e a gestão. [...] Tudo que chega novo para você é preciso de um tempo para se adaptar, e hoje estar na coordenação pude ver a escola de uma forma mais macro, o que a sala de aula não se percebe (VINÍCIUS DE MORAES).

Este fragmento agrega dois olhares que, apesar de serem distintos, se complementam: um olhar de professora e o outro de coordenadora. Vale lembrar que antes de estar na função de coordenadora pedagógica, a mesma foi professora da sala regular, evidenciando o quanto ela percebe que este lugar, apesar de macro, é potente, porque vai lidar com boa parte dos sujeitos que compõem o cenário escolar: professores/ estagiários, crianças, famílias e gestão. Daí a importância de ter o conhecimento do inteiro, para poder fazer uma boa articulação entre os envolvidos, a fim de que o trabalho pedagógico se consolide e chegue às crianças, caso contrário, não teria sentido. Desse modo, o trabalho para lograr êxito pode se ancorar em dimensões da ordem reflexiva, organizativa, interventiva e avaliativa (VASCONCELLOS, 2006).

O autor aponta que a dimensão reflexiva compreende a capacidade de refletir criticamente a ação de sua prática, considerando as demandas e as especificidades do contexto escolar, em busca de contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão organizativa compreende o planejamento das atividades pedagógicas, envolvendo metas e objetivos para se alcançar, a curto ou longo prazo, o que se propõe. A interventiva diz respeito à capacidade de gerir, mediar, intervir nas situações propostas, estimulando a participação, envolvimento, fazendo acontecer o que fora pensado. E, por fim, a avaliativa, que nos leva a refletir e avaliar o caminhar desse processo em prol dos resultados encontrados (VASCONCELOS, 2006).

Hoje podemos retomar esse plano, voltar à instituição e perceber que, de modo inconsciente, perscrutamos essas dimensões e que é dado o momento de sairmos da cena enquanto olhar de pesquisadora, para abriremos o leque para outros olhares.

Assim, fomos em busca dessa escuta, daquela que está diariamente na instituição em contato direto com os professores. Perguntamos à coordenadora o que ela percebia de diferença desde a formação empreendida com as práticas do dia a dia no CMEI.

A formação para mim, tanto como professora e coordenadora, causou impacto. Me fez enxergar tantas possibilidades de trabalho com as crianças que você nem imagina. Essa formação não foi apenas para colaborar na sala de aula e no AEE, foi muito além disso. A sua formação já é vista fora da sala de aula, como por exemplo na roda de canções.<sup>54</sup> Este projeto ganhou outra roupagem após a sua vinda, por meio da musicalização e o corpo imbricado nessa atividade, de uma forma que todas as crianças possam participar. Como disse, os professores têm abraçado veemente a ideia e tem saído cada momento em que as crianças são protagonistas desse fazer (VINÍCIUS DE MORAES, 2023).

Em novembro de 2022, realizamos o festival literário, um sábado letivo em que as famílias são convidadas a participar junto com as crianças. Realizamos algumas vivências da formação e outras adaptadas do plano de trabalho, envolvendo a musicalização e movimento. Fizemos a proposta do paraquedas, com os bichinhos de pelúcia de acordo com a música, explorando o plano alto, médio e baixo [...]. Brincamos com o corpo com o uso de objetos [...]. Tivemos ainda o momento de relaxamento com as famílias, e o melhor de tudo isso, que as crianças com e sem deficiências vivenciaram essas experiências junto com a suas famílias. Posso dizer com toda segurança, as famílias amaram (VINÍCIUS DE MORAES, 2023).

É com grande encantamento que refletimos a respeito destes excertos, percebendo claramente que a formação empreendida realmente deixou seus movimentos nas ações cotidianas do CMEI. As experiências formativas foram pensadas de forma contextualizadas, respeitando as especificidades da pesquisa colaborativa, sendo analisadas qualitativamente, uma vez que cada sujeito é singular, deixando impressões e aprendizagens distintas e bem subjetivas.

Poder refletir sobre essas falas é proferir que a formação foi para além do que fora pensado, que o professor não estava sendo formado apenas para si ou para aquelas crianças, mas para perceber que devemos levar novos saberes a outros sujeitos e outros espaços, mobilizando outros modos de ser e fazer docência, e isso é acreditar em uma educação transformadora em que todos possam fazer parte do processo (FONSECA; LEME, 2021).

---

<sup>54</sup> A Roda de canções trata-se de um projeto semanal em que cada turma, sob a mediação de seu professor, fica responsável em preparar uma atividade a ser apresentada às demais turmas.

Depreendemos dessa situação que as experiências da formação foram ressignificadas, deixando de ser para as crianças, assumindo um novo significado, de experiências com crianças, depois estendidas às famílias, muitas das quais, na verdade, nem conhecem ou compreendem a materialização do trabalho pedagógico no CMEI. Quanta potência esses excertos nos revelam, apontando que uma formação de qualidade é fundamental para deixar marcas nos sujeitos e em suas ações (NÓVOA, 2013).

Para ilustrar, a professora Carlos Drummond nos aponta o quanto é importante essa parceria, dar visibilidade ao que se faz no chão da escola e que promover a inclusão é uma ação coletiva de todos.

Quanto tempo essas crianças ficaram “guardadas em casa”, escondidas do olhar alheio. E hoje elas têm é mesmo que estarem visíveis, para que possam buscar e colaborar com seu desenvolvimento. As famílias precisam estar dentro da escola para conhecer e acreditar e confiar em nosso trabalho. Não está perfeito, há muita coisa ainda para melhorar, mas só conseguimos avançar porque já demos os primeiros passos, e assim vamos estendendo as mãos e caminhando juntos (CARLOS DRUMMOND, 2023).

A professora nos dá ânimo e nos conforta com palavras de que estamos no caminho certo e que é possível sim. No entanto, precisamos nos sensibilizar e nos mobilizar mais, fazer acontecer no chão da escola mais ações inclusivas. As dificuldades virão e na verdade elas fazem parte do processo de crescimento e amadurecimento de todos.

Tenha certeza que não saímos da mesma forma. Todos saem afetados. Principalmente a termos esse olhar diferenciado ao corpo da criança com deficiência que apesar de sabermos que tem limitações, não acreditamos que elas podem tudo o que quiserem (CARLOS DRUMMOND, 2023).

Estendemos vez e voz à professora Carlos Drummond que, durante esse processo formativo, passou por dois lugares, primeiro na função de professora do AEE, no ano de 2021, e como gestora pedagógica da instituição no segundo ano de pesquisa, momento no qual também precisava trazer seu olhar a respeito desse processo formativo e materializado no CMEI.

A expressão “todos saem afetados” nos legitima a expressão que intitula esta tese “... por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças”, atestando a ideia defendida desde o início desta empiria de que, a partir de uma formação colaborativa entre o professor do AEE, o professor da sala comum e o coordenador pedagógico,

considerando o corpo como protagonista, é possível contribuir para os processos de aprendizagens da criança com/sem deficiência.

Os excertos evidenciam o quanto esse corpo é importante nos processos de aprendizagens de todos e todas, mas precisaríamos afetar estes professores por meios de práticas pautadas na ação-reflexão-ação do professor (IBIAPINA, 2008).

Não se trata apenas de buscar reconhecer e valorar as diferenças, de fato elas existem, mas temos que aprender a conviver, respeitar, valorizar e ressignificar com ações que enriqueçam as relações humanas e sejam transformadoras na educação (FONSECA, 2014).

Pensar em formação docente na e para a perspectiva inclusiva é abranger de um conjunto de saberes e práticas que possam promover a conscientização da necessidade de incluir todos os sujeitos, independentemente de suas diferenças e diversidades, e que o professor está imbricado neste processo ao se formar e ao formar outros. É fazer parte dessa diversidade, acolhendo e respeitando toda e qualquer diferença de gênero, raça, etnia, orientação sexual, deficiência física, sensorial, intelectual entre outras necessidades específicas, entendendo que cada sujeito tem sua singularidade.

Nesse sentido, é preciso desconstruir julgamentos, preconceitos e estereótipos, promovendo uma visão mais ampla e aberta na sociedade. É necessário pensar no desenvolvimento de estratégias e recursos que atendam às necessidades de todos, isso inclui adaptação de materiais didáticos, ambientes físicos, currículos e metodologias alternativas para o ensino. É fundamental buscar, estimular e promover redes de apoio para ações conjuntas promovendo o acesso igualitário a todos os espaços; assim como ter sensibilização e empatia de se colocar no lugar do outro, e promover esse acesso desde cedo com as crianças é fundamental para a vida.

Buscamos desenvolver uma formação que não se enfatizasse em técnicas metodológicas, até porque não existem receitas, mas que esta afetasse os professores, no que concerne às atitudes, às ações e promovesse reflexões críticas e significativas nestes professores. E muito nos brilha os olhos o depoimento abaixo:

Mesmo diante de todos os aprendizados, temos muitas dificuldades, mas estamos lá na busca de tentar dar o nosso melhor buscar incluir todos e Sára eu não vou esquecer jamais o que vivi nesse ano, na festa das mães [os olhos encheram de lágrimas]

[...] Eu, como gestora pedagógica me preocupei com tudo o que se podia imaginar: convite feito pelas crianças, painel decorativo produzido pelas crianças, organização das apresentações das crianças, lanche, segurança,

enfim, o evento da escola como um todo. E a cabeça a mil, não me atentei a uma coisa tão simples e ao mesmo tempo tão importante nesse dia. [pausa] [...] Temos uma mãe com surdez, completamente letrada e faz uso da Língua Brasileira de Sinais.

As apresentações vão acontecendo em lima certa sequência, e tudo estava lindo e encantador. Quando chamei o Nível II para se apresentar às famílias, elas deveriam procurar suas mães e cantar de frente para elas, foi quando vi “Pedrinho” (filho da mãe com surdez) indo em direção à sua mãe que meu mundo desmoronou [olhos marejando]

[..] Não me perdoei, por que não lembrei desse detalhe? Por que eu não pensei em um intérprete? Eu olhava de um lado a criança chegando e do outro a mãe e nesse momento que eu chorei... Como eu podia ajudar? Foi quando a avó dessa criança pegou “Pedrinho nos braços” e mesmo assim, começou a fazer a linguagem de sinais do seu jeito simples, que é a forma que ela se comunica com a filha para passar a mensagem da música que Pedrinho estava cantando [pausa]

[...] Sara, foi lindo... Era eu chorando de um lado e a mãe do outro, não sei se eu chorava por não ter me lembrado dessa mãe ou porque a mãe estava conseguindo compreender a mensagem da música. Eu ainda não me perdoei por essa falha e tenha certeza que esse momento ficou marcado como um grande aprendizado (CARLOS DRUMMOND, 2023).

Tal enunciação só vem validar a dialética que essa formação desencadeou entre o na e o para, defendidos por Leme e Fonseca (2021), em uma dimensão recíproca, que não se estende apenas ao professor-profissional, mas o sujeito enquanto humano.

Estamos diante de uma experiência subjetiva, logo, fenomenológica, que as palavras não dão conta de explicar. Para Merleau-Ponty (1999), é a realidade se revelando para o sujeito, cuja experiência, que é singular, se entrelaça com outras experiências e com o seu meio. Larrosa (2002, p.21), por sua vez, corrobora o pensamento fenomenológico reiterando que “a experiência é o que se passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Estamos diante de um processo ativo, afetivo e, ao mesmo tempo, reflexivo. Dessa forma, não há como não sairmos afetados, mediante tantos olhares e escutas sensíveis, nessa caminhada de quase dois anos, convocando novas experiências com *outrens*, memórias e histórias que, de um modo diferente, estão a se materializar constantemente nesse corpo que é vivo e pulsante.

Antes das notas inconclusas que apresentarão as nossas considerações, chegamos ao fim dessa travessia já saudosos desse movimento de acolher e ouvir nossos partícipes, das caminhadas no espaço, das vozes entoadas na sala de estimulação psicomotora, como também dos momentos de silêncio em busca do encontro com este *ser* e *estar* ali presente, de cada sujeito que ali passou.

Que esta formação possa ampliar os horizontes destes professores e continue chegando às crianças, às famílias, a outros professores, refletindo sobre as experiências vividas, dialogando com as histórias de vida de cada um, suas memórias, afetos, percepções, valores, tornando-nos mais humanos e compreensíveis sobre nós mesmo, logo, sobre os outros, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e todas.

## 8. NOTAS (IN)CONCLUSAS: O CORPO ENTRE SUAS VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES

*O pôr-do-sol é triste porque nos conta que somos como ele:  
infinitamente belos em nossas cores,  
infinitamente nostálgicos em nosso adeus.*

*(Rubem Alves)*

É com as palavras do memorável Rubem Alves que esta travessia começa a se recolher, exatamente como o pôr-do-sol, considerando a alegria que, apesar dos percalços, nos trouxe as cores diversas e estonteantes que foi dissertar este trabalho acadêmico e, ao mesmo tempo, um sentimento saudoso, já que é hora da despedida, e dar um “adeus” também não fácil.

Assim, peço licença para, nestes parágrafos iniciais, fazer uso novamente da primeira pessoa e, assim, proferir as palavras finais desta tese, legitimando que foi sim uma travessia carregada de medos, inseguranças e perdas... Novamente faço uso das palavras de Manoel de Barros, que diz que por esse *‘caminho rochoso, carregado de latas furadas, pregos e papéis usados’*, que nestes percalços também se depara com as descobertas, encantamentos, aprendizados e as transformações.

Nessa relação dual, a transformação não afetou apenas a professora-pesquisadora, mas a Sára enquanto pessoa humana, atestando que esta não é a mesma do início deste doutoramento. Posso dizer que sou uma pessoa mais afetada e movida por esse olhar e essa escuta sensível que primeiramente se dá em meu corpo e me faz poder compreender melhor o corpo do outro.

Retomando a postura acadêmica e atendendo ao objetivo desta seção, assumimos novamente a terceira pessoa para apresentarmos os diálogos que tecem essas considerações inconclusas, na certeza de que o fim é apenas o começo.

Divagando pelas seções a princípio, assinalamos as motivações de ordem pessoal, profissional e acadêmica que impulsionaram esta empiria. Percorremos pelos apontamentos teóricos-metodológicos que alicerçam e justificam a relevância desta tese, além do problema e dos objetivos que nortearam tal investigação. Buscamos estabelecer uma relação dialógica e dialética, por meio do encontro de vozes com nossos partícipes e o encontro com seus corpos, promovendo experiências de sentidos e de significados à prática docente, discorrendo sobre os desafios, limites,

possibilidades e desdobramentos experimentados na formação docente empreendida.

Discorrer sobre “O AEE e o trabalho colaborativo na Educação Infantil: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças” nos levou a, por meio de uma pesquisa colaborativa, despertar, em um grupo de professores da sala regular da Educação Infantil e do AEE, sobre a importância de trabalharmos com práticas que considerem o corpo em seus processos de aprendizagens.

Para tanto, a pesquisa não visou apenas levar a discussão e a importância de se trabalhar sobre este objeto de estudo, mas articular a dimensão deste corpo nas práticas pedagógicas em diferentes espaços na escola, ancorados em um trabalho colaborativo e articulado para e com todas as crianças – com/sem deficiência –, dando visibilidades e voz a estes corpos, como forma de colaborar e contribuir com a escola inclusiva que tanto almejamos.

Para ancorar as discussões e poder contribuir para as ampliações de saberes e concepções, divagamos pelos caminhos da fenomenologia, fundamentados na epistemologia merleau-pontiana, apostando em uma acepção de corpo que transcende a dimensão física, biológica e até mesmo orgânica.

Tivemos como objetivo geral analisar as dimensões de uma proposta de formação colaborativa, considerando o corpo nos processos de aprendizagem das crianças com/sem deficiência e suas implicações para as práticas de professores do AEE e da sala regular da Educação Infantil.

Para atender ao nosso principal objetivo, foi preciso identificarmos ações e saberes sobre este corpo, além de conhecermos as práticas que exploram este corpo em diversos espaços da escola. De posse destes conhecimentos, conseguimos pensar e articular uma formação docente pelo traço metodológico da pesquisa colaborativa, como uma investigação que fez o encontro com a produção de saberes para a formação continuada dos professores (IBIAPINA, 2008).

Nesta relação dialógica e dialética, as questões apresentadas e os objetivos pensados nos moveram à defesa da tese de que, quando consideramos o corpo como protagonista do ato educativo, estamos contribuindo nos processos de aprendizagens da criança, seja ela com/sem deficiência. Para isso se faz necessário um trabalho articulado entre os docentes da sala regular e o AEE, em uma perspectiva colaborativa e inclusiva.

Neste propósito, percorremos uma nova cadeia discursiva, entrecruzamos os diversos saberes de nossos partícipes, dialogando em uma dimensão antropológica, social, psicanalítica e filosófica, não desmerecendo nenhuma das acepções apresentadas, mas, na propagação de novos conhecimentos, olhares e concepções, considerando o sujeito em meio às suas memórias corporais, afetivas, histórias de vidas e experiências desde a infância, falando e vivendo este corpo-próprio, para assim poder compreender o corpo da criança em uma dimensão mais sensível e afetiva por meio da fenomenologia.

Falar de criança é também falar do adulto do seu entorno, porque este faz parte dessas relações. Levar este adulto a resgatar a criança que foi e pensar nas memórias de suas infâncias, remete-nos às condições das infâncias hoje e às memórias que estas estão construindo e levarão para a sua vida adulta.

Partimos da assertiva de que é o adulto (neste caso, o professor) que forma e media diversas situações no chão da escola. Essas mediações perpassam tempos, espaços e concepções que norteiam a suas práticas pedagógicas. Se estamos diante de um professor que consegue pensar às infâncias na pluralidade, nos diferentes modos de ser, estar, viver e ser criança, esse vai levar em consideração a diversidade que dão vida e cor à sala de aula, os afetos, as condições sociais, históricas e culturais, respeitando a multiplicidades destes sujeitos por meio de uma escuta sensível.

Expressamos aqui a escuta do olhar, escuta essa que traduz um sujeito corporal marcado por sorrisos ou choros, carinhas tristes ou felizes, ombros retraídos ou corpos livres no tempo e no espaço, e até mesmo outras necessidades que marcam estes corpos na diversidade do chão escolar. Buscamos esse cuidado acerca do olhar sobre a criança e a sua infância, porque são acepções que coadunam diretamente com esta diversidade, logo, o respeito às diferenças e suas singularidades. A escola é um dos espaços da vida da criança no qual ela terá mais contato e experiências com as multiplicidades das diferenças (GAIO; PORTO, 2006).

Quanto dialogamos com essa multiplicidade, defendemos ainda a escuta das emoções, considerando a criança em todo o seu sentido pleno, acolhendo o que ela sente, como ela brinca com o seu corpo, a riqueza de seu imaginário e como ela narra os diferentes modos de ser, sentir e estar no mundo. Para isso, é imprescindível a figura deste professor e suas concepções nessa relação.

Foi preciso desafiarmos concepções arraigadas, instituída por um pensamento cartesiano em que o corpo está dissociado da razão e da emoção, perpetuando a ideia de controle e manipulação: corpo é corpo, mente é mente, sob a ótica de que apenas corpos quietos e disciplinados aprendem – concepção bem presente no pensamento cartesiano.

Outro aspecto que precisou ser bastante debatido foi a respeito do padrão hegemônico instituído pela sociedade antiga frente à ‘normalidade’, trazendo a deficiência como determinante do sujeito, uma concepção ainda biologizante.

A vista disso, poder falar a respeito do corpo do outro fazia com que tivéssemos, primeiramente, que conhecer e compreender o nosso corpo-próprio, considerando que, na epistemologia merleau-pontiana, o corpo não é um objeto isolado, mas a base da nossa experiência perceptiva de mundo que envolve nossos sentidos, sensações e a nossa interação corporal com o meio. Compreender que a experiência perceptiva é uma experiência corporal desafia exatamente essa visão dualista.

As oficinas oportunizaram a familiaridade com esse corpo sob diversas facetas e dimensões. Aprendemos que temos um corpo sim, mas o ser é para além do ter. O corpo é o que temos e o que somos. Permeamos discussões como corpo antropológico porque temos gênese, a nossa ancestralidade. Somos um corpo psíquico porque este se comunica com os outros em uma dimensão afetiva e emocional. Destacamo-nos como corpo político porque pensamos, refletimos e atuamos no mundo como forma de conhecimento. Discorremos como corpo social pois estabelecemos interações no conviver e no agir com o outro. Somos corpo cultural porque a cultura atravessa nossas histórias, as experiências de vida como potência do existir. E, por fim, atravessamos como corpo filosófico, porque é uma experiência subjetiva que vai além do que é visto, algo que as palavras não conseguem explicar.

Trazer esse conhecimento sobre corpo como sentido e significado foi apostar nas experiências da sensibilidade. Cada sujeito ali presente era um corpo único, singular, com limitações e potencialidades, imbricados em seus afetos, percepções, memórias, fazendo perceber que cada ação vivida nunca mais será a mesma, já que está sempre será carregada de novos sentidos e significados. As experiências de cada um acrescentam novos elementos em nossos saberes (FREIRE, 1996).

A escuta é potente. Todas essas experiências oportunizaram uma escuta sensível, a começar do início da infância, como ato fundamental para a criança

estabelecer esse encontro consigo, com o outro, ampliando seu conhecimento e se constituindo nas relações de ser e estar no mundo como sujeito pensante e aprendente (MERLEAU-PONTY, 1999).

Esse olhar deve se aplicar a todos os sujeitos, sejam eles, ou não, público-alvo da Educação Especial. Todos os sujeitos precisam ser compreendidos e respeitados como “seres humanos cognoscíveis, limitados e não incapacitados, sensível e não apáticos, perceptivos e não alheio em sua relação com o mundo” (PORTO, 2006, p.13).

Por isso foi premente a necessidade de pensarmos em uma formação docente na e para a perspectiva inclusiva, em que todos os sujeitos são considerados e imbricados neste processo de se formar para formar o outro, em um processo constante de autorreflexão (FONSECA, 2021).

Pensar nessa formação continuada em serviço, seguindo os desdobramentos da pesquisa colaborativa não buscou apenas viabilizar o acesso ao conhecimento, mas fomentar atitudes críticas e reflexivas sobre as práticas que estavam sendo desenvolvidas, a fim de que fosse possível contribuir para a ampliação dessas práticas, de uma forma ética e respeitosa, promovendo responsabilidades compartilhadas.

Nesse sentido, e tendo como propósito acolher essa diversidade de corpos, a coletividade e suas especificidades, acreditamos no AEE como um dos serviços especializados que pudesse coadunar essa articulação junto à sala regular, ampliando as estratégias de ensino e dialogando com o corpo nos processos de aprendizagens.

Sob esse entendimento, buscamos a ampliação de se desenvolver práticas com o corpo. Um corpo que pudesse circular livremente no pátio, que pudesse cantar, dançar, pular ou apenas deitar sobre o chão e contemplar o céu. Um corpo que pudesse sentir o vento na face ou apenas o cheiro da natureza. Um corpo que ouvisse outros sons que ecoam na escola, tocasse a areia e as pedras do parque e esses elementos virassem brinquedo. Um corpo que se ressignificasse para além das paredes da sala de aula.

E a materialização do Plano de trabalho permitiu a ampliação dessa escuta e desse olhar para o corpo, dialogando com a formação vivida, tornando-o um documento lúdico e em movimento, sem perder a articulação com a sala regular, respeitando a especificidade de ser criança. O corpo está quando a criança corre, pula, dança... Ou quando ela pega o lápis e apenas desenha. Quando ela brinca de

massinha, argila ou areia ... O corpo está na brincadeira de sucatas, lenços, bolas ... Quando ela anda, corre, pula ou apenas quando sorri ou chora.

O corpo é o meio quando possibilitamos a criança a criar, sentir, pensar. Quando ela vivencia tudo isso em seu corpo, ela ressignifica, se apropria do novo, dando lugar para suas invenções, sua experiência única, tendo o seu direito respeitado. Assim, ela alcança o direito de brincar, estudar, de ser livre, ser quem ela é, de responder aos desejos de seu corpo, ampliando sua corporeidade, tendo segurança em seus sentimentos e afetos, constituindo memórias corporais.

E neste direito de brincar, de criar, de ser quem ela é, está o direito de conviver, participar, respeitar e aprender, validando, assim, a tese defendida ao longo deste doutoramento, de que, quando consideramos os corpos das crianças com/sem deficiência, estamos promovendo aprendizagens. É preciso compreender o corpo atravessado por múltiplas corporeidades, física, biológica, sensorial, afetiva, política, ética, estética e que produz história e cultura, produz aprendizagem.

A esse respeito, Nóbrega (2009, p. 73) nos diz que:

A aprendizagem é basicamente uma reorganização da corporeidade. Quando aprende, quando encontra um sentido e uma significação para um acontecimento em sua existência, o ser humano passa a habitar o espaço e o tempo de uma forma diferente. Esse acontecimento é ao mesmo tempo motor e perceptivo, não há a separação entre o corpo que age e o cogito que organiza a ação.

Portanto, com as situações de aprendizagem materializadas ao longo da infância, adolescência e até mesmo na vida adulta, tudo o que se aprende no e com o corpo levamos para a vida (MERLEAU-PONTY, 2007).

Ao trazermos corpo como objeto de estudo desta empiria, estamos abrindo caminhos para uma educação mais inclusiva e diversificada. Reconhecemos que cada indivíduo tem uma relação única com o seu corpo e que essa relação é influenciada por fatores sociais, culturais e pessoais. Ao valorizar e explorar essa diversidade, estamos promovendo uma educação que respeita e acolhe a singularidade de cada sujeito.

A escola somos nós que, apesar de muitos descompassos, precisamos acreditar e assumir este desafio. Uma escola inclusiva deve ser uma escola em movimento, em que o ensino é para todos, mas cujas estratégias são diferentes, provocando a dinamização de um currículo e de um saber acessível.

Retomamos o caminho trilhado na certeza de que cada observação empreendida, entrevista realizada, olhares expressos, palavras ditas, silêncios não falados, toques sentidos deixaram sua marca, sua história, sua cor, materializando memórias, impulsionando-nos a, daqui em diante, ser um pouco melhores.

As experiências oras vividas e sentidas, o pensado e o representado, assim como os conceitos apreendidos tocaram afetaram e nos transformaram. Ao fazermos essa reflexão, não apreendemos apenas numa dimensão particular, de si próprio, mas também sobre o outro, com a fenomenologia atravessando todo este percurso realizado.

Reconhecemos e acreditamos na formação continuada no chão da escola, sob os preceitos na/para a perspectiva inclusiva, para que todos sintam-se valorizados, respeitados e com igualdades de oportunidades de aprendizados. É preciso escuta, sensibilização, empatia, acolhimento às suas narrativas de vida, colaboração e trabalho em equipe, inclusive abrindo espaço para que pais/responsáveis das crianças se envolvam nesse processo colaborativo.

Pensar em uma formação contínua e continuada na e para a perspectiva inclusiva, conforme defendida por Leme e Fonseca (2020), é acreditar que estamos diante de um processo incessante e complexo, implicado uma relação dialética e dialógica em que teoria e prática se coadunam, em que ação-reflexão se somam, na qual o professor e o outro (o sujeito) aprendem mutuamente na horizontalidade e na equidade de oportunidades, impulsionando a transformação.

Seguimos com os corpos(sibilidades) que esta empiria nos trouxe e ainda nos trará. Como desdobramentos, destacamos a importância de poder continuar participando como Membros do Grupo de Pesquisa do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corporeidade), contribuindo para a nossa formação enquanto professora formadora e pesquisadora. Acreditamos na persistência do desenvolvimento do Plano de Trabalho do CMEI Profa. Antônia Fernanda Jales, em um trabalho articulado entre o AEE e a sala regular, contribuindo significativamente nos processos de aprendizagens de todas as crianças.

Assumimos a continuidade do Projeto “Corpo e movimento na educação da infância”, aprovado neste ano de 2023 e ainda em execução, levando essas oficinas pedagógicas para outros professores e crianças da rede municipal de ensino do Natal e no Colégio de Aplicação NEI/CAP-UFRN, por meio de dois bolsistas (discentes de Educação Física), sendo orientados e acompanhados pela pesquisadora desta tese.

Apostamos na realização de cursos de extensão e realização de oficinas práticas para a ampliação desse olhar aos professores pedagogos relacionados à linguagem corporal desde a primeira infância intercruzando saberes, movendo novos olhares e escutas, ressignificando, assim, a prática docente.

Recolhemo-nos nesta travessia, na asserção de que aqui é apenas o começo de uma grande caminhada que ainda teremos pela frente e, considerando as palavras de Manoel de Barros, que incitou a abertura deste trabalho, apresentando-nos a *criança, os passarinhos e os andarilhos*, findamos com suas sábias palavras, expondo os sentimentos de deleite e regozijo que o poeta deixou em nós,

*[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

*(Manoel de Barros)*

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV**. São Paulo: Manole, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, *et al.* Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [*et al.*]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009.

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza**. 2018. 198f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAÚJO, L. F. S; *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**. Vitória, v.15, n.3, p. 53-61, jul./set. 2013.

ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva**. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

ARAÚJO, M. I. de O. **Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores**. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARNAIZ, P. *et al.* Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. **Comunidad Educativa**, n. 262, p. 29-35, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, M. R., MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**. v.23, n.1, p.24-34, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEDAQUE, S. A. de P.; SILVA; L.G. dos S. O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G.N.L.; PIRES, José. (Org). **Inclusão Escolar e Social: novos contextos, novos aportes**. Natal: EDUFRRN, p.199-226, 2012.

BELLENGER, D. B.; KENNETH, L.; GOLDSTUCKER, J. L. **Qualitative research in marketing**. Chicago: American Marketing Association, 1976.

BEHENCK, R. L.; CARVALHO, M. J. S. Portfólio: exercício da prática reflexiva e produção da formação profissional. **Repositório Digital Lume**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

BELLO, A.A. **Introdução a fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos Métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora: Portugal, 1994.

BODISON, C.E.; PARHAM, D. Técnicas sensoriais específicas e modificações ambientais sensoriais para crianças e jovens com dificuldades de integração sensorial: uma revisão sistemática. **American Journal of Occupational Therapy**, v.72, n.1. dez, 2017.

BOSA, C. A.; MARQUES, D. F. Protocolo de avaliação de crianças com autismo: evidências de validade de critério. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31 n. 1, p. 43-51, jan./mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, SAE, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência**. Brasília. Lei no.13.146, de 06 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. 1ª ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, D. S. de; ALMEIDA, M. L.; SILVA, N. V. da. Formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: tensões e possibilidades. **Perspectivas Em Revista de Educação e Sociedade** v.5, n.9, p. 19-36, 2018.

CHUÍ, F.; TIBURI, M. **Diálogo e desenho**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

CONCEIÇÃO; V. A. dos S.; CONCEIÇÃO, J. L.; LEAL, D. A. O conceito de corpo deficiente e as implicações para uma educação inclusiva. **Anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. Editora Realize, 2018. Disponível em:

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO\\_EV111\\_M\\_D1\\_SA10\\_ID178\\_10022018002857.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_M_D1_SA10_ID178_10022018002857.pdf) Acesso em 13/05/2023.

CONDE, P. S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional à criança público-alvo da Educação Especial em uma instituição de Educação Infantil**. 2015. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. 275f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CRUZ, G. de C.; *et al.* Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**. Curitiba, v.24, n. 31, p. 213-230, 2008.

DANTAS, P. F. R. **A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016. 329f. Tese

(Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, v. 2, n. 2, 1995.

DIAS, M. A. **Interfaces do corpo e da corporeidade na Pedagogia Freinet**. 2002. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. (ORG) Rosa Maria Godoy Silveira, et. Al. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DIAS, S. A. **A atuação colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino regular: a importância da gestão**. 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília. 2018.

DOLTO, F. **A imagem Inconsciente do corpo**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

EHRENBERG, M. C.; AYOUB, E. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação E Pesquisa**, n. 46, p.01-20, 2020.

FERNANDES, F. S. O corpo no autismo. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**. v.9, n.1, p. 109-114, jan/jun, 2008.

FERREIRA, M. S. Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRRN, 2001, p.09-14.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXIII, n.79, agosto/2002.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. P. de S. da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. 202f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, M. P. de S. da; Formação docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**. v.21, Número Especial, jul. p. 42-72, 2020.

FONSECA, M. P. de S. da; LEME, E. S. Abecedário da inclusão: entrecruzando memória e formação docente. **Revista Teias**. v.22, n.65, abr/jun, 2021, p.41-54.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed.Paz e Terra (Coleção leitura), 1996.

FREITAS, G. G. de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2.ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.

FREITAS, A. B. M. de. **Corpo e percepções no Espectro Autista**. 2015. 152 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. São Paulo: Fontoura, 2006.

GASPAROTTO, D. M.; & MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, v.34, n;3, p.948-973, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atjas, 2008.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

GAUDERER, E. C. **Autismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.p.61-84

HOFMANN, E. **O método de relaxamento progressivo de Edmund Jacobson**. Clínica Brasília de Psicologia, Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.cbrasil.com.br/blog/ler/o-metodo-de-relaxamento-progressivo-de-edmund-jacobson>

HONNEF, C. Trabalho docente articulado: a relação entre educação especial e ensino comum. **Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd**. Santa Catarina: Florianópolis, UFSC, 2015.

HUIZINGA, Johan. Natureza e Significado do Jogo. HUIZINGA, Johan (Org.) In: **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 05-31.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008.

JESUS, D. M. de. Formação de Professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Pearson Education, 2003.

KELLERMANN, M. M. **Corpo lúdico no ensino-aprendizagem da dança**. 2012. 216f. Tese de Doutorado. Escola de Teatro. Escola de Dança Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. (Org). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-21.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LA TAILLE, I. D. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Genéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; ANTUNES, P. de C.; SILVA, A. P. S. da; LEITE, J. O. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Movimento**. v.16, n. 1, p. 11–29, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p. 20-28, Jan//Abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. 2ª ed. Tradução de Sonia M.S. Furhmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEVIN, E. **A infância em Cena: a constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOPES, B. Oficina. In: KOUDELA, I. D.; JUNIOR, J.S. de A. (Org). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2000.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L. S. **O Trabalho docente colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva**. 168 f. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, p.90-105, 2011a.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.). **Educação especial**: escolarização política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011b.

MANSKE, G. S. Práticas corporais como conceito? **Revista Movimento**. v.28, p.01-17, fev. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R.; et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008

MEIRELLES, M. C. B. **Educação infantil e atendimento educacional especializado**: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. 2016. 177f. Tese (Doutorado da Faculdade em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MELO, J. P. de. **Desenvolvimento da consciência corporal**: uma experiência da educação física na idade pré-escolar. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MELO, J. P. de. Consciência, consciência corporal e educação física. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. V.7, n.13, p.69-86, maio/agosto, 2014.

MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. In: Revista **Educere et educare**. v. 2, n.4 jul-dez, p.113-128, 2007.

MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**. Goiânia. v.12, n.2, maio/ago 2009.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

MENDES, M. I. B. S.; ARAÚJO, A. C.; DIAS, M. A.; MELO, J. P. Reflexões sobre o corpo, saúde e doença em Merleau-Ponty: implicações para práticas inclusivas. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.20, n.4, p.1587-1609, out/dez 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e Pedagogia da criança**: curso da Sourbone. (1949-1952). Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Trad. José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MESSINA, G. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**. Araraquara, n.19, p.145-207, 1999.

MICHELAN, G. O que é AUTISMO ou TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)? **Programa de Atendimento Infantil Psicossocial e Pessoa com Deficiência da Secretaria de Saúde da Prefeitura de Dourados**. Dourados, 2022. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/index.php/o-que-e-autismo-ou-tea-transtorno-do-espectro-do-autismo/> .

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. **O Método**: a natureza da natureza. In: Ilana Heineberg, Porto Alegre: Sulina, 2002.

MURAWSKI, W.; SWANSON, S. H. A meta-analysis of Co-teaching research: Where are the data? **Remedial and Special Education**. v. 22, n.5, p. 258-267, 2001.

NATAL (RN). Resolução nº 5 /2009, 28 de janeiro de 2010. Fixa normas relativas à Educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal, RN. **Diário Oficial do Município**: Natal, RN, ano 10, n. 1732, p. 4-6, 28 jan. 2010. Disponível em: [https://portal.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/dom/dom\\_20100128.pdf](https://portal.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/dom/dom_20100128.pdf)

NATAL (RN). Lei complementar nº. 114, de 17 de junho de 2010. Dispõe sobre a o Plano de Carreira e remuneração do Cargo de Educador Infantil. Natal, RN. **Diário Oficial do Município**: Natal, RN, ano X, n.1817, 17 jun 2010. Disponível em: [https://www2.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/dom/dom\\_20100617.pdf](https://www2.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/dom/dom_20100617.pdf)

NATAL (RN). Lei complementar nº. 141, de 28 de agosto de 2014. Dispõe sobre a Organização Administrativa da Estrutura de órgãos da Prefeitura Municipal da Cidade do Natal, RN. **Diário Oficial do Município**: Natal, RN, ano XIV, n.2849, 28 ago 2014. Disponível em: [https://www2.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/dom/dom\\_20140828.pdf](https://www2.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/dom/dom_20140828.pdf)

NATAL (RN). Lei complementar nº. 147, de 04 de fevereiro de 2015. Dispõe sobre a Democratização da gestão escolar no âmbito da rede Municipal de Ensino do Natal. Natal, RN. **Diário Oficial do Município**: Natal, RN, ano XV, n.2962, 04 fev 2015. Disponível em: [https://www2.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/dom/dom\\_20150204.pdf](https://www2.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/dom/dom_20150204.pdf)

NATAL. Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Antônia Fernanda Jales. [campo de investigação]. **Projeto Político Pedagógico**. Natal, 2017. (No prelo).

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, T.P. A linguagem do corpo na educação. Comunicação apresentada no **I Encontro Nacional de ensino de Artes e Educação Física**. Natal, UFRN, Paideia, 2004.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação: notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paula: Livraria da Física, 2010.

NÓBREGA, T. P. **Consciência corporal**. Natal: Sedis, 2015.

NOGUEIRA, A. *et al.* Caminhos na construção da aprendizagem de si: compartilhando o trabalho nas turmas de AEE. **A formação docente nas dimensões ética, estética e política**. FERREIRA, G. R. (Org). Ponta Grossa, Atena Editora, cap.17, p. 213-212, 2019.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al.* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

OLIVEIRA, E. de. **O corpo da criança com paralisia o cerebral**: percepção dos professores e estratégias pedagógicas. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PACHECO, J. *et al.* **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIVA JR, F. EUA publica nova prevalência de autismo: uma a cada 44 crianças, com dados do CDC. **Revista Autismo**, 2021. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/eua-publica-nova-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas-segundo-cdc/>

PEIXOTO, S.M.P. **O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down**: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação, UFRN, Natal, 2019.

PIETRO, R.G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e Educação Especial. In: SILVA, S. VIZIM, M. (Org). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado, letras, 2003.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set/dez de 2005.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. *Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores*. In: Researchgate. **Educação Continuada**. Papyrus. Jan, 2021. p.89-112.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018. QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-posições**. Campinas, v. 22, n.01 (64), p. 199-211, jan/abr, 2011.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201f. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

RAPOSO, P. N. A universidade e a diversidade: desafios e perspectivas a partir da constituição subjetiva de inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G.N.L.; PIRES, José. (Org). **Inclusão Escolar e Social**: novos contextos, novos aportes. Natal: EDUFRN, p.81- 98, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE (RN). Resolução de nº 02 de 2012, 01 de dezembro de 2012. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal, ano 80, n. 12.841, 01 de dezembro de 2012.

RODRIGUES, R.K.G. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum.** 2015. 175f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROS, J. **Jogos de expressão corporal: atividades para a Educação Infantil.** Petrópolis, RJ: vozes, 2018

SANTOS, D.C. da C. F. dos. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum.** 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SCHWENGBER, M. S. V. Expressão corporal. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). 3ª ed. **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2014, p. 305-306.

SCHILDER, P. **A Imagem do Corpo: as energias construtivas da psique.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SCHMIDT. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, CR. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia Teoria e Prática.** São Paulo, v.18, n.1, p. 222-235, jan-abr, 2016.

SILVA, A. M. e DAMIANI, I. R. Práticas Corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana. Florianópolis: **Naemflu Ciência e Arte**, 2006. Disponível em <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/praticasCorporais/praticasCorporaisVolume4.pdf>. Acesso em 10/02/2023.

SILVA, A. C. Abordagem Comportamental do Autismo. **Psicologia e Ciência.** s/v. s/n, 2009. Disponível em: [www.psicologiaeciencia.com.br/autismo-um-breve-historico](http://www.psicologiaeciencia.com.br/autismo-um-breve-historico)

SILVA, L. G. dos S. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência:** Intelectual, Auditiva, Visual, Física. WP Editora, Natal, 2010.

SILVA, W.V. da. **O movimento corporal da Educação Infantil.** 2011. 145 F. Dissertação (Mestrado) em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São João Del-REI, Del-Rei, 2011.

SILVA, K. S. B. P. da; MARTINS, L. de A. R. M. Formação docente na perspectiva da inclusão: da formação inicial à educação continuada. In: MARTINS, L. A. R.;

PIRES, G.N.L.; PIRES, José. (Org). **Inclusão Escolar e Social: novos contextos, novos aportes**. Natal: EDUFRRN, p.129- 158, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, J. do N. **Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professoras da educação infantil**. 2021. 140f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

TALINA, M.D.L.; FONTOURA, H. A. da. A bidocência como estratégia do ensino inclusivo para o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: QUEIROZ, Paulo Pires de (Org.). **Ensino, Saúde e Inclusão: olhares e reflexões**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TAVARES, M. da C. G. C. F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. São Paulo: Manole, 2003.

TORMENA, A. A.; FIGUEIREDO, J. A. **Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica**. 2010. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_fafipa\\_ped\\_artigo\\_ana\\_aparecida\\_tormena.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf)

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad. São Paulo, 2000

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6ª Ed. São Paulo: Libertad, Editora, 2006.

VIANNA, A. CASTILHO, J. **Percebendo o corpo**. DP&A: Rio de Janeiro, 2002.

VILLARROEL, V., *et al.* Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v.43, p.840–854, 2013.

WINOGRAD, Monah Y; MENDES, Larissa da Costa. **Qual corpo para a psicanálise**: breve ensaio sobre o problema do corpo na obra de Freud. *Psicologia: Teoria e Prática*. 2009, vol.11, n.2, p. 211-223.

VILLARROEI, V.; BLOXHAM, S.; BRUNA, D.; BRUNA, C.; HERRERA-SEDA, C. (2018). **Authentic assessment**: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 43, p. 840–854, 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, n.3, 1993.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do co-ensino**. 2014. 140f. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DA CARTA DE ANUÊNCIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS**  
**EDUCACIONAIS**

### CARTA DE ANUÊNCIA


#### *Esclarecimentos*

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada “**A escuta do corpo e um olhar estesiológico às diferenças: o ensino colaborativo na educação da infância**”, a ser realizada na **Secretaria Municipal de Educação do Natal (SME/NATAL/RN)**, considerando os Centros Municipais de Educação Infantil que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela pesquisadora **Sára Maria Pinheiro Peixoto**, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Dias, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculada à Linha Educação e Inclusão em contextos Educacionais.

A pesquisadora fará o uso abordagem qualitativa, considerando as relações entre os sujeitos envolvidos e o seu entorno, como também, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2016), tendo como **procedimento metodológico a pesquisa-ação colaborativa** sob a perspectiva de contribuir na atitude crítica e reflexiva sobre da prática, docente, por meio do diálogo, troca de experiências, realização de vivências por meio de oficinas, considerando a ação-reflexão-ação do próprio fazer pedagógico. Apresentamos como **objetivo geral** investigar os resultados de uma proposta de formação colaborativa com os professores da sala de aula comum, professores do AEE e o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, considerando o corpo nos processos de aprendizagens das crianças público-alvo da Educação Especial, necessitando, portanto, da concordância e autorização institucional para a realização das seguintes etapas: **1ª etapa - Mobilizadora** a) levantamento junto ao Setor de Educação Especial acerca dos Centros Municipais de Educação Infantil que prestam o serviço de Atendimento Educacional Especializado junto aos sujeitos que atendam os critérios de inclusão na pesquisa; b) entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que aderirem a pesquisa; c) observação participante das práticas desenvolvidas com as crianças público-alvo da Educação Especial. **2ª etapa - Sensibilização e formativa:** a) análises das entrevistas e observações no Diário de Campo 1; b) sistematização e execução das oficinas

formativas com o grupo de professores; c) sistematização do Diário de campo 1; d) elaboração de um plano de trabalho a serem desenvolvidos com seu grupo de crianças. **3ª etapa - Interventiva:** a) execução do plano de trabalho construído pelo grupo de professores; b) observações participantes da pesquisadora sobre os resultados do plano de trabalho realizado; c) sistematização do diário de campo 2.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

  
Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

**SÁRA MARIA PINHEIRO PEIXOTO**  
**CPF: 205.161.208-08**  
(Mesmo nome inserido na Plataforma Brasil)

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

a) (Para Maiores de 18 anos)

#### ***Esclarecimentos***

Este é um convite para você participar da pesquisa: **A escuta do corpo e um olhar estesiológico às diferenças: o ensino colaborativo na educação da infância**, que tem como pesquisador responsável Sára Maria Pinheiro Peixoto.

Esta pesquisa pretende investigar os resultados de uma proposta de formação com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala comum da Educação Infantil, por meio de estratégias do ensino colaborativo, considerando o corpo como lugar de aprendizagem da criança com deficiência.

O motivo que nos leva a fazer esse estudo é que percebemos que os professores da Educação Infantil sentem dificuldades em realizar práticas que envolve o corpo das crianças com deficiência. Assim, compreendemos que a apesar das crianças com deficiência terem suas limitações, elas também têm suas potencialidades, sendo capazes de aprender por meio do corpo, pois podemos explorá-lo em diversas possibilidades, seja no movimento ou não movimento, podemos promover a interação, a autonomia, afetividade e contribuir para a sua motricidade. Assim, temos o interesse pela realização de uma proposta de formação com esse grupo de professores (AEE e sala comum) que atuem com as crianças da Educação Especial

Caso decida participar, irá responder eletronicamente a um questionário pequeno, realizado pelo Google Forms, levando 10 minutos sobre a adesão à pesquisa. Faremos a observação participante por meio de encontros remotos, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por esse grupo de professores. Serão realizados alguns registros fotográficos desses momentos, para ajudar na organização das análises dos dados. A obtenção das imagens será feita por meio da câmera do celular da pesquisadora, garantindo a anuência e a segurança dos participantes envolvidos. Partiremos para as entrevistas semiestruturadas com cada participante, gravada por meio de um gravador de voz pessoal da pesquisadora. A entrevista será feita individualmente em um ambiente adequado e discreto, ou através de uma reunião na plataforma do Google Meet, agendada previamente com cada participante, levando um tempo de até 40 minutos para cada sujeito. Daremos início a proposta de formação que acontecerá por meio de 06 a 08 oficinas a acontecer pela Plataforma Google Meet, em torno de 01 a 01 hora e meia cada oficina, a ser combinado previamente com o grupo o melhor dia da semana e hora para a realização. Após concluída essa etapa, faremos a elaboração de um Plano de trabalho a ser desenvolvido e aplicado com o seu grupo de crianças. Assim, novamente realizaremos a observação participante sobre o Plano de trabalho elaborado, para fins de avaliarmos os resultados da proposta formativa.

Considerando a importância e o cuidado de não haver o extravio de dados, a pesquisadora se compromete a guardar os registros em um pendrive ou HD externo exclusivo da pesquisadora para fins da pesquisa com os dados de imagens e áudios dos participantes, por meio de nomes fictícios, protegendo a identidade de cada um. Esse compromisso tem como finalidade a “garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa” conforme Lei geral de proteção de dados e resolução 466/2012.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos, como a timidez do participante durante a entrevista e a observação das práticas. Esses riscos poderão ser minimizados com encontros que antecedam os momentos citados na busca do diálogo, dúvidas e uma maior aproximação entre pesquisador e participante.

Como benefícios da pesquisa você estará tendo a oportunidade de viver uma formação continuada, que vem contribuir com o trabalho docente junto às crianças da Educação Especial, dando novos significados às práticas pedagógicas do professor e da escola promovendo a inclusão.

Em caso de complicações ou danos à saúde que você possa ter relacionado com a pesquisa, compete ao pesquisador responsável garantir o direito à assistência integral e gratuita, que será prestada na rede pública de saúde.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Sára Maria Pinheiro Peixoto, residente na Avenida Abel Cabral, n. 577, Residencial Sun Happy, Apt 1403, Bloco D, Nova Parnamirim, Parnamirim/RN, e-mail: [sarinha27@gmail.com](mailto:sarinha27@gmail.com), telefone (84)99662- 6070.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – do Hospital Universitário Onofre Lopes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no telefone (84) 3342-5003, e-mail [cep\\_huol@yahoo.com.br](mailto:cep_huol@yahoo.com.br). Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 07h30minh às 12h30 e das 13h30 às 15h00, no Hospital Universitário Onofre Lopes, endereço Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis – Espaço João Machado – 1º Andar – Prédio Administrativo - CEP 59.012-300 - Natal/RN.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Sára Maria Pinheiro Peixoto.

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa **A escuta do corpo e um olhar estesiológico às diferenças: o ensino colaborativo na educação da infância**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



Impressão  
datiloscópica do  
participante

**Declaração do pesquisador responsável**

Como pesquisador responsável pelo estudo **A escuta do corpo e um olhar estesiológico às diferenças: o ensino colaborativo na educação da infância**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

\_\_\_\_\_  
**Nome e CPF do(a) pesquisador(a) responsável**  
(Mesmo nome inserido na Plataforma Brasil)

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO - SALA REGULAR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS  
EDUCACIONAIS**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO - SALA REGULAR**

Professor(a):	Turno:
Turma:	Data de observação:
Observar:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Descrição do espaço</li><li>• Atividades desenvolvidas/ mediação docente</li><li>• Atividades envolvendo o corpo</li><li>• Momentos das brincadeiras (parque/ outros espaços)</li><li>• Relação professor x criança/ criança x criança</li></ul>	

**APÊNDICE D- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO - SALA DO AEE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS  
EDUCACIONAIS**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO - AEE**

<b>Professor(a):</b>	<b>Turno:</b>
<b>Turma:</b>	<b>Data de observação:</b>
<b>Observar:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Descrição do espaço</li> <li>• Atividades desenvolvidas na SRM/ mediação docente</li> <li>• Atividades envolvendo o corpo</li> <li>• Atividades desenvolvidas em outro espaço</li> <li>• Relação professor x criança</li></ul>	

**APÊNDICE E- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO -  
PLANEJAMENTO COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS  
EDUCACIONAIS**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE PLANEJAMENTO**

Coordenação: Professor(a):	Professor
Turma/ Turno	Data de observação:
Observar:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Descrição do espaço</li><li>• Atividades desenvolvidas no planejamento</li><li>• Relação interpessoal</li></ul>	

## APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA -PROFESSORES SALA REGULAR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS  
EDUCACIONAIS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS -**

(Os dados da entrevista serão preservados ao anonimato)

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

### 1. CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO:

Nome:

Grupo da faixa etária:

( ) 20 a 30 anos

( ) 30 a 40 anos

( ) 40 a 50 anos

( ) 50 a 60 anos

( ) Acima de 60 anos

Formação inicial:

Tempo de docência:

Tempo de docência no CMEI:

Curso de Pós-Graduação:

Participação em algum curso na área da Educação Especial:

Jornada de trabalho diária:

2. Conte um pouco de sua história de professor/ professora .
3. Qual sua experiência com a Educação Especial?
4. Quais as dificuldades enfrentadas em sua sala de aula como professor/professora? E com a criança público-alvo da Educação Especial?
5. Como você percebe o trabalho com o AEE? Qual o seu olhar para o professor do AEE?
6. Como você percebe o trabalho com o corpo na escola? Você acha importante esse tipo de trabalho?
7. Como você percebe o trabalho da Coordenação Pedagógica junto a sala de aula?
8. Para você o que é fazer um trabalho na perspectiva inclusiva?
9. Quais temáticas você gostaria de trazer para uma formação continuada considerando a Educação Especial/ Educação Inclusiva?

## APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA -PROFESSORES DA SALA DO AEE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS  
EDUCACIONAIS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS -**

**(Os dados da entrevista serão preservados ao anonimato)**

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

### 1. CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO:

Nome:

Grupo da faixa etária:

( ) 20 a 30 anos

( ) 30 a 40 anos

( ) 40 a 50 anos

( ) 50 a 60 anos

( ) Acima de 60 anos

Formação inicial:

Tempo de docência:

Tempo de docência no CMEI:

Curso de Pós-Graduação:

Participação em algum curso na área da Educação Especial:

Jornada de trabalho diária:

2. Conte um pouco de sua história de professor/ professora .
3. Como você chegou até o AEE?
4. Quais as dificuldades enfrentadas como professora do AEE?
5. Quais as dificuldades enfrentadas com as crianças que são atendidas no AEE?
6. Como você percebe o trabalho com o AEE e o trabalho da sala regular?
7. Como você percebe o trabalho com o corpo na escola? Você acha importante esse tipo de trabalho?
8. Como você percebe o trabalho da Coordenação Pedagógica junto ao AEE?
9. Quais temáticas você gostaria de trazer para uma formação continuada considerando o trabalho realizado no AEE?

## APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA -COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS -

(Os dados da entrevista serão preservados ao anonimato)

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

#### 1. CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO:

Nome:

Grupo da faixa etária:

- ( ) 20 a 30 anos                      ( ) 30 a 40 anos                      ( ) 40 a 50 anos  
( ) 50 a 60 anos                      ( ) Acima de 60 anos

Formação inicial:

Tempo de docência:

Tempo de docência no CMEI:

Curso de Pós-Graduação:

Participação em algum curso na área da Educação Especial:

Jornada de trabalho diária:

2. Conte um pouco de sua história de professor/ professora.
3. Como você chegou até a Coordenação Pedagógica?
4. Quais as dificuldades enfrentadas nessa função?
5. Quais as dificuldades enfrentadas com as crianças público-alvo na Educação Especial?
6. Como você percebe o trabalho da Coordenação Pedagógica com o AEE e a sala regular?
7. Você se percebe como um professor articulador com os vários segmentos da escola?
8. Como a coordenação pode contribuir para promover espaços de articulação entre os professores do AEE e da sala de aula regular.
9. Como você percebe o trabalho com o corpo na escola? Você acha importante esse tipo de trabalho?
10. Quais temáticas você gostaria de trazer para uma formação continuada considerando a Educação Especial/ Educação Inclusiva e o seu papel enquanto Coordenadora Pedagógica?

**ANEXOS**

## ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA ANUÊNCIA



OFÍCIO Nº 0176/2021-GS/SME

Natal, 30 de março de 2021.

À Senhora  
Sára Maria Pinheiro Peixoto  
Aluna Pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Av. Sen. Salgado Filho, Campus Universitário - Lagoa Nova  
59.078-970  
Natal/RN

**Assunto: Carte de Anuência.**

Senhora Professora,

Comunicamos a V.Sa. acerca da concordância na autorização para realização do Projeto de Doutorado, intitulado A ESCUTA DO CORPO E UM OLHAR ESTESIOLOGICO ÀS DIFERENÇAS: O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Dias, dessa Universidade Federal, vinculada à Linha Educação e Inclusão em contextos Educacionais.

Informamos que estamos cientes de nossas corresponsabilidades como instituição coparticipante do referido projeto e destacamos o fato de que, diante do contexto da pandemia do COVID19, no momento atual, as atividades presenciais com as crianças estão suspensas. Sendo assim, caso essa situação perdure, a pesquisa deverá ser desenvolvida na modalidade remota. Além disso, esclarecemos que concordamos como coparticipante da pesquisa, em viabilizar a infraestrutura necessária para realização das etapas propostas no projeto.

Esclarecemos ainda que esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa supracitada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

Por fim, ratificamos que o descumprimento desses condicionamentos assegura-nos o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Atenciosamente,

  
Naire Jane Capistrano  
Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica  
NAIRE JANE CAPISTRANO  
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO PEDAGÓGICA  
MATRICULA: 37126-7