

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura

Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora

Mariana Bellot Bolckau

CORPO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO:

Contribuições da prática psicomotora para o processo de
inclusão escolar

Rio de Janeiro
2023



Mariana Bellot Bolckau

CORPO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO:

Contribuições da prática psicomotora para o processo de inclusão escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Orientadora: Professora Ma. Cintia Tavares Ferreira

Rio de Janeiro
2023

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

B687 Bolckau, Mariana Bellot

Corpo, deficiência e educação : contribuições da prática
psicomotora para o processo de inclusão escolar / Mariana Bellot
Bolckau. - Rio de Janeiro, 2023.

61 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação
Psicomotora) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Cintia Tavares Ferreira.

1. Psicomotricidade - Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3.
Educação especial. 4. Educação inclusiva. 5. Crianças com deficiência
- Educação. 6. Corpo. I. Ferreira, Cintia Tavares. II. Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Mariana Bellot Bolckau

CORPO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO:

Contribuições da prática psicomotora para o processo de inclusão escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Aprovada em: / / 2023.

Rio de Janeiro
2023

Dedico este trabalho, assim como todas as minhas demais conquistas, ao meu filho João Pedro, meu maior e mais precioso presente.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e oportunidade de alçar voos cada vez mais altos. Sem a sua permissão nada disso seria possível.

Aos meus pais, Paulo Cesar e Luciana, por me ensinarem a ser forte, obstinada, confiar no meu potencial e nunca desistir dos meus sonhos.

À minha avó, Tithea, por me incentivar e vibrar por todas as minhas conquistas, como se fossem suas.

Ao meu filho, João Pedro, por ser tão parceiro, mesmo com tão pouca idade. Por entender meus momentos de estudo e, inclusive, por ressignificar até mesmo esses momentos, tornando-os nossos, ficando ao meu lado na hora da escrita e me ouvindo, atenciosamente, ler e reler meu TCC repetidas vezes. Sua existência me inspira e é combustível diário para a minha vida.

Ao meu companheiro, Rogerio, por me apoiar e se fazer presente durante todo o período da especialização.

À minha orientadora, Prof.^a M.^a Cintia Tavares, por todo aprendizado, estímulo intelectual, dedicação, paciência, atenção e cuidado dispensados a mim e ao meu trabalho, ao longo desses intermináveis meses. Foi lindo e incrível poder construir esse TCC com você.

A todos os professores do curso, que contribuíram direta e indiretamente para minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de especialização, por trilharem esse percurso formativo comigo, sempre com muita parceria, afeto e trocas.

À banca, por ter aceitado participar do meu trabalho e da concretização dessa conquista.

Ao Colégio Pedro II, pela oportunidade de cursar essa especialização nessa instituição de tanta estima e importância social e científica.

Muito obrigada a todos.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(SARAMAGO, 1984).

RESUMO

BOLCKAU, Mariana Bellot. **Corpo, deficiência e educação:** contribuições da prática psicomotora para o processo de inclusão escolar. 2023. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023.

Este trabalho teve como finalidade discorrer e propor reflexões sobre a relação entre corpo, deficiência e educação, investigando e considerando a prática psicomotora como um diferencial no processo de aprendizagem e de inclusão de crianças com deficiência. O tema foi selecionado pela urgência de evidenciarmos teoricamente, a importância de se trabalhar a psicomotricidade desde a Educação Infantil, como estratégia para possibilitar uma formação integral, cuidadosa e respeitosa para todas as crianças. Teve como objetivos específicos: analisar o conceito de corpo e de deficiência e sua relação com a educação e as políticas educacionais vigentes; avaliar as possíveis contribuições da psicomotricidade para a educação inclusiva; compreender a importância da psicomotricidade como parte integrante do currículo das escolas na primeira infância; e contribuir para a disseminação do conhecimento científico-acadêmico acerca da psicomotricidade. Para embasar e fundamentar a discussão, realizamos um levantamento bibliográfico, partindo de um referencial teórico que integra as contribuições de autores como: Wallon (1979), Mastrascusa e Franch (2016), entre outros. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A análise do estudo demonstrou a necessidade de inserção da Psicomotricidade tanto como uma unidade curricular na formação acadêmica de todo o profissional da educação quanto na base do currículo da Educação Básica, em especial, da Educação Infantil, considerando o seu potencial inclusivo e formativo na aquisição de saberes e habilidades essenciais a todas as crianças em de fase pré-escola.

Palavras-chave: psicomotricidade; educação infantil; educação especial; educação inclusiva.

ABSTRACT

This work aims to discuss and propose reflections on the relationship between body, disability and education, investigating and considering psychomotor practice as a differential in the learning process and inclusion of children with disabilities. The theme was selected because of the urgency of theoretically evidencing the importance of working on psychomotricity since Early Childhood Education, as a strategy to enable an integral, careful and respectful formation for all children. Its specific objectives were: to analyze the concept of body and disability and its relationship with education and current educational policies; to evaluate the possible contributions of psychomotricity to inclusive education; understand the importance of psychomotricity as an integral part of the curriculum of schools in early childhood; and contribute to the dissemination of scientific-academic knowledge about psychomotricity. To support and substantiate the discussion, we conducted a bibliographic survey, starting from a theoretical framework that integrates the contributions authors such as: Wallon (1979), Mastrascusa and Franch (2016), among others. As for the methodology, this is a bibliographic research with a qualitative approach. The analysis of the study demonstrated the need to insert Psychomotricity both as a curricular unit in the academic training of all education professionals and in the basis of the Basic Education curriculum, especially Early Childhood Education, considering its inclusive and formative potential in the acquisition of knowledge and skills essential to all children in the pre-school phase.

Keywords: psychomotricity; early childhood education; special education; inclusive education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP -	Associação Brasileira de Psicometria
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBI -	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PR -	Psicometria Relacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. OBJETIVOS	18
1.1. Objetivo Geral.....	18
1.2. Objetivos Específicos	18
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS DE INCLUSÃO TENDO O CORPO COMO FATOR HISTÓRICO DE EXCLUSÃO	19
2.1. Breve panorama da Educação Especial no Brasil	20
2.2. Concepções conceituais sobre o corpo numa perspectiva histórica e filosófica	25
2.3. Construções e desconstruções do conceito de deficiência ao longo da história	28
2.4. O corpo com deficiência na Educação Infantil	30
3. PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA	34
3.1. Histórico e conceituação da psicomotricidade	34
3.2. Psicomotricidade e desenvolvimento infantil na perspectiva de Henri Wallon.....	38
4. PSICOMOTRICIDADE E INCLUSÃO: O CORPO COMO MOBILIZADOR DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
4.1. Contribuições da psicomotricidade para uma educação infantil inclusiva	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

A discussão em torno da inclusão de crianças com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino escancara, ainda hoje, às múltiplas fragilidades do cenário educacional brasileiro, provocando inquietações na comunidade escolar, promovendo rupturas de paradigmas pedagógicos, fomentando debates no âmbito acadêmico, desencadeando conferência das políticas públicas e ocasionando reformulações nos processos de escolarização.

A dificuldade demonstrada pela humanidade, ao longo de sua história, em lidar com o diferente e com a diversidade humana impacta diretamente no percurso educacional de muitos estudantes que, excluídos do processo educativo, tem seu direito fundamental à educação cerceado.

A transição de um sistema historicamente caracterizado pela exclusão e segregação, para outro, verdadeiramente, comprometido com a educação de todos, sem exceções, pressupõe uma considerável mudança na lógica escolar e no pensamento pedagógico em voga. Pensamento este que ainda reproduz uma educação homogeneizadora, pautada na padronização, normalização, conformação, sujeição, docilização e no aprisionamento de corpos, quando na verdade deveriam contribuir para uma formação humana, emancipadora, crítica e inclusiva desses sujeitos.

Em vista disso, presumimos que a superação das inúmeras desigualdades educacionais existentes, que perpetuam a invisibilidade da pluralidade humana, está atrelada, intimamente, a uma ressignificação constante das concepções retrógradas e das práticas engessadas acerca da educação, o que implica no rompimento de todo e qualquer preconceito e requer o reconhecimento de cada criança como sujeito de possibilidades e potencialidades.

Neste sentido, é inegável a necessidade de repensarmos novos caminhos e iniciativas diversificadas que possibilitem o desenvolvimento e a escolarização das crianças com deficiência, assim como de todas as outras. A inclusão escolar é tão importante para crianças com deficiência quanto para as que são consideradas dentro dos padrões homogeneizadores de normalidade estabelecidos pela própria sociedade. Quanto mais diversa, mais rica se torna a experiência educativa e maiores são as possibilidades e formas de criar, ser, ver e estar com e no mundo.

Mediante ao exposto, acreditamos que trazer o corpo e as potencialidades corporais para o centro das discussões sobre educação pode contribuir positivamente na reflexão e proposição de mudanças acerca dos problemas relacionados à inclusão no processo de escolarização. Freire (1996) já nos alertava sobre a importância da expressão corporal na relação e na compreensão da criança com o mundo real (concreto) e como essa ação influencia as representações mentais desse sujeito. Para ele,

[...] não se passa do mundo concreto para a representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode vivenciar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo que corre e assim por diante. (FREIRE, 1996, p. 20)

Diante disto, entendemos que toda aprendizagem humana passa, necessariamente, pelo corpo. Portanto, por ser uma área do conhecimento ligada ao desenvolvimento global do sujeito, apostamos na psicomotricidade como campo essencial para a educação, com possíveis colaborações significativas para a construção de alternativas que atendam às necessidades das crianças com deficiência e que promovam uma educação inclusiva na prática.

Neste sentido, pretendemos, com o trabalho intitulado de “**CORPO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO**: contribuições da prática psicomotora para o processo de inclusão escolar”, refletir e discorrer sobre a relação entre corpo, deficiência e educação, investigando e considerando a prática psicomotora como um diferencial no processo de aprendizagem e de inclusão de crianças com deficiência.

A delimitação do tema desta pesquisa aconteceu de forma muito natural durante o andamento do curso de pós-graduação, aliás, dos cursos. Isso porque, no início do ano de 2022, logo após o término da minha graduação em Pedagogia, senti a necessidade de estudar e aprofundar meus conhecimentos na área da Educação, ingressando, concomitantemente, nas pós-graduações em Educação Psicomotora e em Educação Especial.

Apesar de não ser professora mediadora / apoio e/ou professora do Atendimento Educacional Especializado, compreendo a importância da parceria entre o professor regente com o professor que atua especificamente na Educação Especial e a responsabilidade de ambos no processo formativo dos estudantes com deficiência. Por isso, escolhi especializar-me nessas áreas, pois atuo como professora regente na Educação Infantil e reconheço meus deveres para / com

todas as crianças que compõem a minha turma. Esse compromisso despertou e desperta, diariamente, em mim o interesse pela pesquisa e pela busca constante de uma formação continuada que me forneça subsídios para aprimorar a minha atuação com os pequenos, preparando-me para lidar com as suas especificidades e acolher suas singularidades, assim como com os demais sujeitos envolvidos no ato educativo, por acreditar na potencialidade do ensino colaborativo¹ para a promoção de um ambiente escolar inclusivo.

Para a minha grata surpresa, pude perceber o quanto esses dois campos do conhecimento, Psicomotricidade e Educação Especial, se complementam, encontrando, assim, aportes teóricos que me influenciaram a refletir sobre a importância de ambas as áreas para a viabilização de uma educação inclusiva e sobre o quanto a psicomotricidade e o planejamento de atividades fundamentadas nessa prática podem favorecer o desenvolvimento de crianças com deficiência, conforme suas necessidades e ritmos próprios.

Partindo desta perspectiva, o tema foi selecionado pela urgência de evidenciarmos teoricamente, a importância de se trabalhar a psicomotricidade desde a Educação Infantil, como estratégia para possibilitar uma formação integral, cuidadosa e respeitosa para todas as crianças. Segundo Le Boulch (1984, p. 24), “a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola infantil”, logo, por se tratar de uma formação essencial a todo ser humano, defendemos que a Educação Psicomotora faça parte do currículo das escolas. Além disso, que os professores que atuam na Educação Infantil possam conhecer e utilizar as práticas pedagógicas psicomotoras no cotidiano escolar, já que através da psicomotricidade relacional pode-se construir práticas que favoreçam a aprendizagem e possibilite o desenvolvimento motor, psíquico e afetivo das crianças, por meio de uma organização dialógica, considerando-se as demandas reais de cada indivíduo.

Trata-se de uma temática de grande importância social, a julgar pelo número crescente de alunos com deficiência matriculados na educação básica, o que torna cada vez mais urgente refletirmos sobre propostas que melhorem as condições de ensino / aprendizagem desses estudantes e, conseqüentemente, a sua inclusão.

¹ De acordo com Leme e Toledo (2022, p.21), “O ensino colaborativo é uma possibilidade de trabalho entre as/os professoras/es do ensino regular e especial que pressupõe a corresponsabilização no processo de ensino-aprendizagem, compartilhamento no planejamento, na execução e na avaliação de um grupo heterogêneo de educandos, nos quais há alunos com deficiência”.

Segundo dados do Censo Escolar/MEC/INEP 2021², o número de matrículas da Educação Especial no referido ano totalizou 1,4 milhão, o que representa um crescimento de 26,7% se comparado ao ano de 2017. A porcentagem de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos em salas comuns, com faixa etária entre 4 a 17 anos, também acompanha essa crescente, com aumento gradativo de 90,8% em 2017 para 93,5% em 2021. Ainda de acordo com os dados divulgados no Censo Escolar/MEC/INEP 2021, na Educação Infantil, especificamente, o número de matrículas da Educação Especial no ano de 2017, totalizou 79.749. Já em 2021, foram matriculados 114.758 estudantes público-alvo da Educação Especial nesta etapa de ensino, o que representa um aumento de aproximadamente 43% se comparado ao ano de 2017.

Cabe ressaltar que, nos dados retirados do Censo Escolar/MEC/INEP 2021 foram contabilizados todos alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns. No entanto, nesta pesquisa iremos dialogar apenas sobre as pessoas com deficiência.

Para o embasamento e discussão dessa pesquisa, optamos pela utilização da abordagem de pesquisa qualitativa. Em concordância com Minayo (2001), consideramos a abordagem qualitativa como um modo de pesquisa que envolve um conjunto de significados, motivos, intencionalidades, aspirações, crenças, valores e atitudes, que constituem uma condição mais profunda das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser apenas condensados em dados estatísticos operáveis. Dessa forma, a metodologia utilizada para a discussão do estudo foi a pesquisa bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o objetivo desse modelo de pesquisa é por o pesquisador em contato direto com a bibliografia já existente sobre a temática em estudo, permitindo que o mesmo tome conhecimento dos problemas já investigados como também das lacunas na área ainda pouco exploradas. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

² Dados extraídos do Censo da Educação Básica de 2021. Disponível em: [notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 15 jan. 2023.

Percebemos, na atualidade, que a preocupação com o processo de inclusão escolar no Brasil tem suscitado um aumento na quantidade de pesquisas acadêmicas e científicas sobre temas associados à Educação Especial e Inclusão. Ao realizarmos um levantamento bibliográfico nacional sobre a temática no Portal de Periódicos da Capes, entre o período de tempo que compreende os últimos cinco anos, tendo na busca os seguintes descritores: inclusão, educação especial e educação inclusiva; encontramos mais de mil pesquisas que tratam sobre o assunto em questão. No entanto, quando relacionamos a psicomotricidade com a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva na Educação Infantil para crianças com deficiência, esse número diminuiu consideravelmente, o que nos instigou a dialogar com esse campo teórico pouco explorado, visando contribuir para o enriquecimento das reflexões e debate acerca do tema mencionado, sem a pretensão de esgotar qualquer desses assuntos. Vale salientar que há uma predominância de pesquisas em psicomotricidade no campo clínico, o que reforça a necessidade de mais estudos na área da psicomotricidade educacional.

Por fim, na composição das estratégias investigativas para fundamentar teoricamente a presente pesquisa, faremos uma revisão da literatura, buscando obras potenciais e referenciais teóricos que embasam o tema investigado. Será realizado, também, um levantamento dos principais conceitos postulados por Henri Wallon no que se refere à educação, desenvolvimento infantil e sua relação com a psicomotricidade. Optamos por utilizar a base teórica de Wallon e principalmente suas ponderações acerca da função do movimento no desenvolvimento humano, por se tratar de um dos autores pioneiros da psicomotricidade enquanto campo científico, estando, inclusive, segundo Morizot (s.d), na origem da Escola Francesa de Psicomotricidade. Também será fundamentada com embasamento na psicomotricidade relacional (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016).

Nesta perspectiva, o presente trabalho encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte será apresentada, de forma breve, uma contextualização histórica da Educação Especial no Brasil, algumas concepções conceituais sobre corpo e deficiência e um panorama da percepção do corpo com deficiência na Educação Infantil, com reflexões acerca do conceito de inclusão e de como esse corpo foi estigmatizado e visto como fator histórico de exclusão. Na segunda parte, serão apresentados conceituações e pressupostos acerca da psicomotricidade, bem como reflexões sobre o desenvolvimento infantil e suas contribuições para a infância. Por

fim, na terceira e última parte, possíveis contribuições da psicomotricidade relacional para a promoção de uma educação inclusiva, trazendo o corpo como protagonista e mobilizador potencial de aprendizagens nesse processo de inclusão escolar.

1. OBJETIVOS

A seguir, serão explicitados o objetivo geral e os objetivos específicos do presente trabalho, intitulado “**CORPO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO:** contribuições da prática psicomotora para o processo de inclusão escolar”, que nortearam e instigaram a investigação sobre o tema pesquisado.

1.1. Objetivo geral:

Refletir sobre a importância e os benefícios da educação psicomotora para a promoção de uma educação inclusiva e para a construção de alternativas que contemplem as especificidades, potencialidades e necessidades das crianças com deficiência na Educação Infantil.

1.2. Objetivos específicos:

- Descrever e analisar o conceito de corpo e deficiência e sua relação com a educação e as políticas educacionais vigentes;
- Avaliar as possíveis contribuições da psicomotricidade para a educação inclusiva;
- Compreender a importância da educação psicomotora como parte integrante do currículo das escolas na primeira infância;
- Contribuir para o desenvolvimento e disseminação do conhecimento científico-acadêmico acerca da psicomotricidade para que os professores, que atuam na Educação Infantil, possam conhecer e utilizar as práticas pedagógicas psicomotoras no cotidiano escolar.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS DE INCLUSÃO TENDO O CORPO COMO FATOR HISTÓRICO DE EXCLUSÃO

A educação das crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação das classes populares, a educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que, em todos os grupos que menciono, existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator comum que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo.

Carlos Skliar (1999)

Na epígrafe supracitada, que inaugura este capítulo, Skliar (1999) evidencia, em tom de denúncia, a exclusão, negligência e invisibilidade que as crianças especiais³, logo as pessoas com deficiência, assim como as pessoas que compõem os demais grupos sociais considerados minorias, vêm enfrentando ao longo de nossa história no âmbito educacional. Também nos induz a refletirmos que somente a igualdade de acesso não assegura a inclusão e, na mesma medida, não reduz os impactos da exclusão. Tornando-se fundamental defendermos que o princípio da inclusão seja realmente difundido, considerando que este parece ser o elemento necessário para a promoção das “[...] mudanças que deveriam beneficiar grupos sociais historicamente empurrados e mantidos à margem da sociedade e dos direitos humanos”. (FERREIRA, 2015, p. 92)

Assim, neste capítulo apresentaremos, de forma breve, uma contextualização da Educação Especial no Brasil, passando pela conceituação histórica e filosófica do corpo e da deficiência, finalizando com um panorama acerca da percepção do corpo com deficiência na Educação Infantil. Buscando assim: compreender como a Educação Especial, entre avanços e retrocessos, foi estruturada em nosso país; elencando alguns importantes documentos legais inseridos nesse processo de estruturação da referida modalidade de ensino; promovendo reflexões acerca do conceito de inclusão; debatendo sobre a relevância das políticas públicas educacionais inclusivas; e analisando como o corpo de pessoas com deficiência vem sendo estigmatizado e visto como fator histórico de exclusão em nossa sociedade, especialmente nos primeiros anos de vida escolar das crianças.

³ Não se usa mais o termo “crianças especiais”. Ficou determinado na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência que a terminologia correta para se referir a esse público é “pessoas com deficiência”.

2.1. Breve panorama da Educação Especial no Brasil

Historicamente, a Educação Especial brasileira foi estruturada como um atendimento especializado substitutivo ao ensino regular e ministrada isoladamente em instituições especializadas, escolas e classes especiais. Acreditava-se que essa era a maneira mais adequada para o atendimento de alunos com deficiência, resultando em práticas pedagógicas excludentes que enfatizavam aspectos puramente biológicos e de normalização que realçavam a deficiência ao invés de privilegiar toda a potencialidade, complexidade e subjetividade desses indivíduos.

Com os avanços temporais e legais, essa concepção foi sendo ultrapassada e a modalidade sofreu mudanças estruturais relativas à sua organização e função, deixando de ser interpretada como uma modalidade de ensino à parte. Passando assim, a ser compreendida como transversal ao ensino regular e demandando investimento público, a mobilização das escolas e o envolvimento dos profissionais da educação na busca por opções e recursos mais inclusivos para o recebimento e permanência desses estudantes nas redes de ensino.

Também tivemos progressos epistemológicos e conceituais acerca do que se entende por deficiência, ampliando o debate sobre a temática e a compreensão de que se trata de uma questão pública, contribuindo para a construção de uma perspectiva plural acerca das diferenças e combatendo a ideia de que as pessoas com deficiência são um peso para a sociedade. Segundo Aranha (2003), a compreensão sobre deficiência, assim como a compreensão sobre as pessoas com deficiência, mudou muito ao longo da história, impulsionadas pelas alterações de costumes e valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos que entremeiam e caracterizam as relações sociais em diferentes momentos históricos.

A busca pela superação das fases de exclusão, segregação e integração⁴, assim como o movimento pela inclusão e pela defesa por uma educação para todos,

⁴ Segundo Blanco (2003), o tratamento dado às pessoas com deficiência, ao longo da história, perpassa por quatro fases distintas: a primeira chamada de *fase da exclusão* corresponde ao período anterior ao século XIX, no qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições específicas eram tidas como indignas da educação escolar e, portanto, excluídas dela; a segunda, denominada de *fase da segregação*, ocorreu no final do século XVIII e início do século XIX, com o surgimento de instituições especializadas destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência de forma segregada; a terceira, cunhada de *fase da integração*, se deu na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, onde pessoas com deficiência passaram a ser integradas às classes regulares desde que se adaptassem e não causassem nenhum transtorno ao contexto escolar; já a quarta refere-se a *fase da inclusão*, em que “supostamente” estamos atualmente.

impuseram uma ressignificação do papel da Educação Especial no Brasil, “visando uma educação pública de qualidade, que perpassa por políticas educacionais inclusivas, bem como a sua articulação com os direitos humanos e a cidadania” (OLIVEIRA, 2017, p. 38).

Neste processo de luta em prol da superação de barreiras à oferta de uma educação apropriada às pessoas com deficiência, podemos destacar algumas importantes legislações que marcaram a trajetória histórica da Educação Especial em nosso país, como: a Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial que ocorreu na Espanha, na cidade de Salamanca em 1994, promovendo o conceito de educação inclusiva; o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, específico sobre a Educação Especial; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), considerado referência para a Educação Especial inclusiva no Brasil; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015), que entrou em vigor em 2016 e tem como finalidade garantir o direito das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social.

A declaração de Salamanca (1994) representa um marco importantíssimo na história da Educação Especial no Brasil, pois se trata de um documento que trouxe discussões em torno da inclusão escolar e social no cenário mundial. Este impactou diretamente no cenário nacional que, para cumprir o acordo firmado na conferência, precisou iniciar o processo de criação de políticas públicas com foco na educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Essa influência em prol de uma educação inclusiva no país contribuiu para a formulação de algumas legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que em seu capítulo V dispõe exclusivamente sobre a Educação Especial, determinando em seu Art. 58 que esta modalidade de educação escolar deve acontecer e ser oferecida as crianças com deficiência, preferencialmente, em redes de ensino regulares e garantindo em seu Art. 59 didáticas diferenciadas para esse público. Neste liame, segundo Mantoan (2002), a LDB de 96, apesar da utilização do termo “preferencialmente” que abre precedentes para interpretações subjetivas, delimitou o espaço da educação especial na educação escolar regular.

Em consonância com o movimento por uma educação que contemple os direitos das pessoas com deficiência, outra grande conquista se deu na Política

Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) com a definição de Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.11)

Logo, o objetivo desta política foi oportunizar o acesso à participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação nas escolas regulares. Vale ressaltar o destaque conferido ao caráter transversal da Educação Especial, o que configura um enorme ganho para inclusão, posto que supera a perspectiva da segregação, inclusive ao reafirmar que a referida modalidade não é substitutiva ao ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta ainda objetivos específicos que asseguram:

Acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, s.p.)

Dessa forma, entende-se que a Educação Especial, além de ser uma modalidade de ensino, é também uma área do conhecimento, cuja finalidade é o desenvolvimento de ações e estratégias pedagógicas para atender às especificidades dos alunos que compõem o seu público alvo (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação), contribuindo, prioritariamente, no suporte à escola regular. Para Pletshc (2020), a Educação Especial, enquanto campo de pesquisa atua na produção de conhecimentos científicos interdisciplinares, em colaboração com a Educação Básica e Superior, que podem favorecer a aprendizagem significativa de pessoas com algum tipo de deficiência.

Entender a Educação Especial como parte integrante da Educação Inclusiva significa percebê-la nas suas múltiplas expressões e possibilidades. Em concordância com as autoras, acreditamos que

Esta forma de atuação da Educação Especial não é contraditória aos princípios da Educação Inclusiva; ao contrário, numa escola aberta à diversidade as duas propostas se complementam. A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos, matriculados no ensino regular. (GLAT, PLETSHC; FONTES, 2007, p.345)

Logo, a atuação da Educação Especial em colaboração com o ensino regular potencializa o movimento rumo à educação inclusiva, possibilitando a partir dessa articulação a promoção de ações institucionais e pedagógicas voltadas para esse público-alvo a fim de contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A educação inclusiva constitui, portanto, um paradigma educacional baseado no conceito de direitos humanos que prega igualdade e diferença como valores indissociáveis e que promove a ideia de equidade na medida em que contextualiza as condições históricas de exclusão no âmbito educacional. Embora seja, comumente, entendida com sinônimo da Educação Especial, a educação inclusiva se diferencia, entre outros fatores, ao abarcar não somente os alunos público-alvo da Educação Especial, mas também negros, idosos, indígenas, pessoas em privação de liberdade, homossexuais, entre outros, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional.

Neste sentido, pensar a escola como um espaço de equidade é fundamental para a redução das desigualdades educacionais e para a promoção da inclusão. Quando não refletimos criticamente sobre a ausência de equidade em nossas práticas, os esforços e tentativas de inclusão são em vão, pois não se efetivam na ação educativa. Logo, a escola precisa garantir as oportunidades de acesso e permanência a todos os alunos com acessibilidade e práticas equitativas que respeitem a singularidade de cada um.

A criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que defende em seu capítulo IV a educação inclusiva, representou outro marco histórico na conquista pelo direito à educação e ao seu acesso no ensino regular, endossando a educação enquanto direito da pessoa com deficiência, a ser realizada

e ofertada em um sistema educacional inclusivo (em todos os níveis), de modo que contribua para o “seu desenvolvimento físico, sensorial, intelectual e emocional, contemplando para tanto seus interesses e necessidades de aprendizagem”.

No entanto, apesar dessa e das demais relevantes conquistas nas diretrizes educacionais políticas, citadas anteriormente, que impactaram e impactam diretamente na vida social e educacional de diversas pessoas com deficiência, a Educação Especial continua sendo concebida, ainda hoje, por muitos profissionais da educação, como uma modalidade essencialmente assistencialista, que atua de forma peculiar como um subsistema paralelo da educação.

Por conseguinte, essas legislações que regem a Educação Especial em nosso país acabam não sendo, muitas das vezes, respeitadas na prática, em razão da própria falta de conhecimento e compreensão acerca das mesmas pelos educadores. É comum a ocorrência de sistemas de ensino que apresentam o discurso falacioso da inclusão em seus espaços, sem ao menos alterar seus recursos e práticas educacionais. Logo, para a efetivação e o cumprimento dessas leis em prol da inclusão, faz-se necessário também o investimento nas formações continuadas. Tendo em vista que, para incluir e atender adequadamente os alunos com deficiência, toda a escola deve estar preparada e acessível, tanto nos aspectos físicos, quanto humanos, de modo a possibilitar um ambiente inclusivo que favoreça oportunidades concretas de aprendizagem e convívio para todos os alunos. Nessa perspectiva,

A política de educação inclusiva, conforme Oliveira (2015), pressupõe mudanças estruturais na escola, para que haja adaptações escolares aos educandos com deficiência, considerando, na prática escolar, a convivência com a diversidade cultural e com as diferenças individuais. Desta forma, não é o educando que se adequa à escola, mas a escola que precisa se organizar para receber o educando público alvo da educação especial. Transfere-se o foco do indivíduo para a escola e das incapacidades para as potencialidades dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2017, p.47)

Neste sentido, a escolarização na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva precisa ser admitida como um direito, mas também como uma questão ética que deve ser aprofundada na luta por uma educação para todos, com um modelo educacional distinto que realmente possibilite um ensino e uma aprendizagem significativa e de qualidade para todos. A própria terminologia utilizada para se referir às pessoas com deficiência na prática social precisa ser

repensada, tendo em vista a quantidade de termos pejorativos e carregados de estigmas frequentemente usados no trato com esse público. Termos esses que, inferiorizam e corroboram para a manutenção de preconceitos, discriminações e percepções capacitistas sobre esses indivíduos e sobre seus corpos, reduzindo-os e rotulando-os apenas à sua deficiência.

Assim, percebemos que o preconceito associado à deficiência apesar de ser manifestado, muitas das vezes, com outra configuração e de maneira velada, ainda se faz presente em nossa sociedade. É necessário compreendermos as diferentes concepções que perpassam o conceito de deficiência na evolução histórica, o que facilitará o entendimento do motivo pelo qual a desvalorização desses sujeitos continua, mesmo com toda a política de inclusão que vem sendo desenvolvida ultimamente no Brasil e no mundo.

2.2. Concepções conceituais sobre o corpo numa perspectiva histórica e filosófica

Para tratarmos propriamente sobre o corpo com deficiência na Educação Infantil, faz-se necessário primeiramente introduzirmos e dialogarmos, de forma sucinta, acerca das construções conceituais e filosóficas que perpassam a história do corpo e da deficiência, para podermos entender mais profundamente os desdobramentos dessa relação, como faremos neste e no próximo subcapítulo.

Ao longo do percurso histórico da nossa civilização, tanto na antiguidade quanto na contemporaneidade, o conceito de corpo foi revestido de múltiplas concepções teóricas, recebendo diferentes definições e integrando as postulações de vários filósofos renomados e tidos como clássicos no âmbito educacional, alguns dos quais veremos a seguir.

Optamos por elucidar cinco autores ocidentais de diferentes épocas do pensamento filosófico para servir de referencial para o estudo sobre o corpo, são eles: Platão, Santo Agostinho, Descartes, Merleau-Ponty e Foucault.

Na Grécia antiga, Platão foi uma das figuras-chave na concepção inicial da filosofia grega sobre o conceito de corpo. Em seu pensamento, o filósofo ressaltou o papel do corpo como prisão da alma, o elemento divino, e causou uma ruptura severa entre os mundos inteligível e sensível. Segundo Teixeira (2003), Platão formulou uma teoria que separa o corpo da alma, chamada de doutrina das

reminiscências. Nesta teoria, “[...] a alma guarda a lembrança das *Ideias* contempladas, que passam para a percepção e voltam à consciência. Aprendizagem nada mais é que uma *reminiscência*, ou seja, aprender a recordar” (TEIXEIRA, 2003, p. 52). Assim, para Platão, é através da alma (parte eterna e que já teve contato com o mundo inteligível) que conseguimos conhecer e, mais especificamente, resgatar o conhecimento verdadeiro que sempre esteve presente nela. Já o corpo, em virtude da sua corruptibilidade e finitude, teve na teoria do referido filósofo um papel meramente instrumental, não sendo dada a sua devida importância enquanto dimensão constituinte do ser.

Na Idade Média, Agostinho destacou-se nas discussões filosóficas sobre o corpo, trazendo também, muito influenciado pelo pensamento platônico, uma visão dual do ser humano, formado por corpo e alma. Este pensador cristão e medieval acreditava que alma é mais perfeita do que o corpo, pois o corpo pode se deteriorar. E que a alma, por ser a parte humana que mais se assemelha a Deus, deve governar o corpo. Cabe ressaltar ainda que, o discurso religioso da época corroborava fortemente para o controle dos corpos através de severas práticas religiosas que apregoavam a salvação da alma.

Na Idade Moderna, René Descartes, importante nome no campo da filosofia do período, apresentou em seu legado a ideia de mente pensante e elaborou a célebre e atemporal frase “Penso, logo existo”, que exprime muito claramente a compreensão corpórea dual deste filósofo. Para Descartes, “[...] o ponto de partida para a filosofia é a alma, que pode produzir, ou simplesmente possuir, pensamentos de forma independente do corpo” (BORGES, 2008, p. 117). Deste modo, Descartes assentia a presença do pensamento ligado à alma e que este independia do corpo para existir em sua plenitude.

Por fim, mas não menos importante, o filósofo contemporâneo Merleau-Ponty distinguiu-se por conceber o corpo sob outro viés, negando a dualidade divisora abordada anteriormente, contemplando a unidade do ser e integrando a observação do corpo, seus sentidos e movimento à totalidade humana, diferentemente de Platão, Santo Agostinho e Descartes. Merleau-Ponty (1942), em sua obra *Estrutura do Comportamento*, retrata que

[...] o corpo não é um mecanismo fechado sobre si, sobre o qual a alma pudesse agir de fora. O corpo se define apenas pelo seu funcionamento que pode fornecer todos os graus de integração. Dizer que a alma age sobre ele

é supor erroneamente uma noção univocal do corpo e a ela acrescentar uma segunda força que dá conta da significação espiritual de certas condutas. Seria mais correto dizer, nesse caso, que o funcionamento corporal está integrado a um nível superior ao da vida e que o corpo verdadeiramente tornou-se corpo humano. (MERLEAU-PONTY,1942, p.235)

Neste sentido, o conceito de corpo unificado que se relaciona com o mundo é central, na perspectiva de Merleau-Ponty, sendo o pensamento pontyano extremamente importante para a Educação Psicomotora.

Com base no exposto, é possível constatar que os pensamentos difundidos por Platão, Agostinho e Descartes em relação ao corpo, se assemelham e dialogam entre si, pois eles privilegiavam uma concepção de corpo - objeto e preconizavam o dualismo entre corpo e mente, no qual é conferido ao inteligível, a alma e a razão maior importância e destaque em detrimento do corpo. Já Merleau-Ponty rompe com essa separação, retratando o corpo sem divisões e apresentando um conceito similar ao admitido pela psicomotricidade que considera o corpo em sua completude, sem fragmentações e dicotomias.

Cabe ressaltar que, dentro da sociedade contemporânea o corpo passou a ter um lugar de mais destaque, o que influenciou vários estudos científicos sobre o mesmo. Outro ponto que merece destaque e atenção diz respeito à percepção do corpo que, a partir do século XX, continuou sofrendo alterações fortemente tendenciadas pelo sistema capitalista. De acordo com Foucault (1987), o corpo constitui um objeto de poder, não se limitando apenas aos aspectos biológicos, como também assume uma posição no campo social, no qual as relações de poder determinam sua forma, função e existência na sociedade. Neste sentido, a funcionalidade e a utilidade dos corpos são determinadas pelas relações de poder que percorrem as diferentes instituições da sociedade; essas relações estão ligadas aos aspectos econômicos que os sujeitam à submissão e à dominação.

Além de controlar os corpos e sua atuação nos meios produtivos, o sistema capitalista ainda impõe constantemente padrões corporais, utilizando-se do corpo para aumentar o consumo, criando concepções padronizadas que propagam a ideia de beleza, devendo os corpos, conseqüentemente, seguir esses padrões estabelecidos e admirados por grande parte da população.

No campo educacional, o espaço ocupado pelo corpo atualmente continua sendo bastante secundário, imperando o paradigma eurocêntrico que corrobora para

as práticas de imobilismo, controle e docilização dos corpos (Foucault, 1987) e que influencia também na estrutura escolar, seja na arquitetura, na disposição da mobília ou na rotina de modo geral.

A escola ainda é, em sua grande maioria, um local onde as crianças têm o seu corpo e movimentos muito reprimidos, visto que a lógica presente privilegia a ideia equivocada de que para aprender a criança precisa estar parada e sentada. Em diálogo com Alves *et al.* (2019, s.p), destacamos que “a ênfase nas questões intelectuais no âmbito escolar ainda busca aprisionar o corpo”. Assim, o corpo torna-se mero coadjuvante nesse tipo de educação tradicional engessada, onde o processo de aprendizagem está totalmente direcionado ao cognitivo, sendo possível até mesmo identificarmos certa semelhança com o pensamento de Platão que, conforme abordado, entendia que o conhecimento se daria tão somente através da mente.

E quando se pensa no corpo com deficiência, essa problemática toma uma proporção ainda maior, já que na escola os corpos são moldados, docilizados e conformados, a fim de se atender uma lógica produtiva em voga; como resultado, as pessoas com deficiência acabam experienciando o processo de exclusão social já nas primeiras instituições de ensino até a sua imersão no mercado de trabalho e vida em sociedade. Exclusão essa em decorrência de alguns motivos, dentre eles: as estruturas sociais que são desiguais e supressoras; bem como o entendimento de que os corpos com deficiência são considerados incompatíveis para a materialização do sujeito produtivo ideal e; portanto inadequados para o sistema capitalista.

2.3. Construções e desconstruções sociais do conceito de deficiência ao longo da história

A deficiência, como um constructo social, temporal e espacial, foi historicamente definida, classificada e entendida a princípio sob a ótica do preconceito, passando também pela concepção médica e por demais alterações conceituais até chegar aos dias atuais em que é entendida de forma mais abrangente como uma condição da diversidade.

Por um longo período de tempo, na esfera do pensamento ocidental e sob uma latente influência do cristianismo, pessoas com deficiência eram

menosprezadas e consideradas inválidas, incapazes, estranhas ou anormais. Isso porque o homem, segundo a abordagem religiosa, aparece representado como a “imagem e semelhança de Deus”, ou seja, sendo Deus perfeito, a perfeição é uma condição do ser, logo, o sujeito considerado imperfeito, “[...] diferente do preferível é [...] o refutável, o detestável, aquele que se deve evitar” (MENDES; PICCOLO, 2013, p. 289). Neste sentido, considerando o contexto de perfeição corporal sob um viés religioso, o corpo com deficiência foi interpretado como consequência da fúria ou do desígnio divinal.

Com a introdução do discurso biomédico na modernidade, iniciou-se a adoção de uma concepção da deficiência a partir do âmbito médico e não mais religioso, o corpo com deficiência que antes era considerado um mal divino começou a ser visto como patológico, doente e dependente de cuidados. Segundo Diniz (2007), os debates nos discursos biomédicos apontam que os impedimentos do corpo da pessoa com deficiência eram os responsáveis por dificultar a participação desse público na sociedade. Neste cenário, a desigualdade enfrentada pelas pessoas com deficiência foi definida como resultado “inato” próprio aos contornos corporais do indivíduo, ou seja, como uma consequência da própria condição de existência desse ser. Logo, suas dificuldades e limitações são consideradas como infortúnios privados, uma tragédia pessoal, sendo esses sujeitos ainda responsabilizados e culpabilizados pelas desigualdades e injustiças sociais sofridas. Assim, sob essa ótica, os corpos com deficiência não são apenas diferentes, como também precisam ser “reparados” ou “normalizados” para se enquadrarem e estarem subjugados as condições impostas pela sociedade.

Em 1980, em oposição ao modelo médico da deficiência, surge o modelo social da deficiência, que refuta o pensamento de que a deficiência precisa ser “reparada”, bem como prega que as adaptações não tinham que caber somente aos sujeitos com deficiência, mas a sociedade como um todo, pois esta estava em desconformidade com a pluralidade humana. Para French e Depoy (2000, p. 2), “a deficiência é vista como parte da diversidade humana e não como um traço indesejado a ser curado ou corrigido”. Neste sentido, alinhados com o referido pensamento, acreditamos que devemos propiciar as pessoas com deficiência condições justas e equânimes de atuar na sociedade de forma autônoma e de desfrutar plenamente dos benefícios por ela ofertados, contribuindo para que os direitos dessas pessoas sejam respeitados e não violados.

Se tratando de direitos, atualmente, segundo a LBI considera-se que

A pessoa com deficiência é aquela que tem 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)

Esta lei representou um importante passo rumo à inclusão escolar, uma vez que ela visa também assegurar e promover o exercício dos direitos básicos das crianças com deficiência na educação, determinando, inclusive, a aplicação de multa e até mesmo a prisão para gestores que rejeitem ou vetem a matrícula de alunos com deficiência, além de proibir a cobrança de mensalidade extra para esse público.

Mediante a todo o exposto e à luz das teorias explicitadas, nota-se que as relações que envolvem a deficiência e a sociedade sempre foram complexas, especialmente, em virtude do caráter conferido ao corpo com deficiência na sociedade do capital e da aparência. Sociedade essa que desvaloriza também a infância, “[...] que questiona o que as crianças querem ser quando crescerem, como se já não fossem muito por serem crianças. [...] Onde a produção capitalista fala mais alto, o sujeito ganha valor quando pode produzir, ter profissão, ter renda.” (SCHAEFER, 2017, p. 192). Logo, sob esse viés mercadológico, o corpo da criança e, sobretudo, o corpo com deficiência foi tido historicamente e socialmente como inferior, sendo este ainda muito afetado pela exclusão, até mesmo na educação, o que nos levou a investigar e refletir acerca do local ocupado pelo corpo com deficiência na Educação Infantil.

2.4. O corpo com deficiência na Educação Infantil

Ao refletirmos sobre o lugar ocupado pelo corpo da criança com deficiência na Educação Infantil, faz-se necessário considerarmos primeiramente se e de que modo os corpos em sua totalidade e diversidade têm sido incorporados aos currículos e práticas escolares brasileiras, principalmente como mobilizadores potenciais na construção e apropriação de conhecimentos, tendo em vista também a sua importância na ação social da criança.

Cabe ressaltar ainda que, conforme destacado por Vieira *et al.* (2019), é necessário pensarmos o currículo e a Educação Especial para além do conceito da flexibilização curricular, questionando como e se documentos norteadores dos currículos escolares, tal qual a BNCC, contemplam ou não as crianças público-alvo da Educação Especial, contribuindo efetivamente para que essas crianças tenham oportunidades de acessar e ampliar os seus conhecimentos na coletividade e de forma significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada em 2017, dispõe sobre as aprendizagens que devem ser promovidas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Na Educação Infantil, a BNCC apresenta cinco campos de experiências, trazendo o corpo e o movimento em um deles, intitulado “Corpo, gestos e movimentos”, bem como sinalizando que

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL - BNCC, 2017, p. 41).

Apesar do certo protagonismo conferido ao corpo e ao movimento neste documento, ao analisarmos criticamente este campo de experiência que trata sobre as questões corporais, percebemos a concepção implícita da ideia de uma infância homogênea e de um corpo estereotipado. Considerando que a própria padronização curricular proposta pela BNCC parte de um padrão de qualidade pensado a partir de um padrão de criança, ignorando a diversidade humana e os multifacetados contextos sociais e culturais presentes em nosso país, indo, portanto, de encontro com um dos princípios basilares da inclusão que pressupõem o reconhecimento da heterogeneidade.

Neste liame, embora o documento mencionado traga uma concepção de desenvolvimento integral da criança, no que se refere às questões corporais, percebemos uma perspectiva fragmentada, generalista, instrumental e utilitarista acerca do corpo e do movimento como objeto e meios de aquisição de determinados

conhecimentos, onde a função central dos mesmos na Educação Infantil é alicerçar aprendizagens posteriores. Perspectiva essa que reflete nas práticas docentes e escolares, sendo, na maioria das vezes, excludentes por desconsiderarem também o corpo da criança com deficiência.

Segundo Buss-Simão (2016),

Essa lógica, racionalista e utilitarista de compreender o corpo e o movimento, consiste ainda em realizar uma mesma atividade, ao mesmo tempo e lugar, para todas as crianças, em que o maior objetivo é o resultado de um produto final, em detrimento da imaginação criadora das crianças e dos seus modos próprios de viverem o corpo e o movimento. Esses pressupostos didáticos revelam uma concepção de educação, de desenvolvimento e aprendizagem como se eles fossem lineares e como se houvesse saberes, conhecimentos, habilidades que precedessem outros saberes, conhecimentos e habilidades. (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 193 e 194)

Percebemos tal lógica, em algumas escolas onde há a recorrência de uma educação para o corpo e não uma educação através do corpo, o que reforça o discurso das práticas civilizatórias engessadas, retrógradas e defasadas que além de não valorizarem o movimento, ainda secundarizam o brincar e inibem a livre expressão, trabalhando o e não com o corpo, de forma mecânica, para abordar questões mais pontuais como a higiene e os cuidados, que também são muito importantes nessa etapa, mas que não são tudo.

A esse respeito, Ostetto (2000, p.3) afirma que as atividades direcionadas aos cuidados físicos são, na maioria dos casos, previstas e planejadas “[...] de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. Logo, torna-se problemático por não potencializar e viabilizar as variadas possibilidades de aprendizagens e culturas infantis, além de reforçar a ideia da Educação Infantil como função de guarda / tutela das crianças, voltada apenas para o cuidado, muito ligada à lógica das primeiras instituições de educação para esta etapa.

Neste sentido, o fazer pedagógico na Educação Infantil precisa estar pautado em propostas que possibilitem a todas as crianças interações em relação com o seu corpo, com o corpo do outro e com o meio, bem como propiciem o seu pleno desenvolvimento, levando sempre em consideração que não basta que estes corpos estejam simplesmente “depositados” na escola, como ocorre frequentemente com crianças com deficiência, eles precisam de oportunidades para se movimentar, expressar, brincar, explorar, vivenciar, aprender, enfim, eles precisam ser e não somente estar, podendo afetar e serem afetados, assim como sentir e serem

sentidos pelo mundo a sua volta. E isso só é possível através de atividades que despertem “[...] o desejo de aprender, de descobrir o mundo, de se descobrirem enquanto indivíduos e enquanto grupo” (BIZZO, 2013, p.37).

A diversidade entre os corpos na Educação Infantil deve, portanto, ser encarada como possibilidade de aprendizagens numa perspectiva inclusiva, considerando que nesta primeira etapa da educação básica o processo de socialização e de interação com o meio e com os pares favorece a convivência com a coletividade e permite o contato com experiências plurais. Experiências estas, que suscitarão na criança, desde cedo, à compreensão acerca da importância do respeito sobre o outro e sobre as diferenças, contribuindo para a construção de valores humanos contra toda forma de preconceito e discriminação.

Em concordância com Porto (2005, p. 38 e 39), entendemos que “ser corpo deficiente⁵ não significa ser corpo ausente: ser corpo deficiente é ser corpo como outro qualquer... antes de ser corpo deficiente, ele é corpo e está presente no mundo”. Neste sentido, defendemos que o corpo na Educação Infantil, seja ele com ou sem deficiência, não deve continuar sendo reprimido e, por vezes, invisibilizado, mas sim potencializado. Acreditamos na potencialidade deste corpo com deficiência, sendo necessário oportuniza-lo a participação, expressão e singularidade. Portanto, a psicomotricidade e mais especificamente a educação psicomotora são de suma importância nesse processo, como veremos a seguir.

⁵ O termo adequado é “corpo com deficiência”.

3. PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica [...]. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência do seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo, [...]. A educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância, conduzida com perseverança, permite prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas.
(Le Boulch, 1984)

Conforme a epígrafe que inicia este capítulo, a educação psicomotora é de suma importância para o desenvolvimento da criança em fase da pré-escola, pois é nesta etapa que ela adquire habilidades e capacidades fundamentais para a sua formação humana integral, sendo relevante, portanto, dialogarmos sobre a psicomotricidade em uma dimensão mais ampla, considerando-se suas proposições em relação ao desenvolvimento corporal da criança.

Para isso, tomando como base as discussões levantadas até aqui, neste capítulo discorreremos, de forma concisa, sobre o histórico e conceituação da Psicomotricidade em nossa sociedade ao longo do tempo, a fim de compreendermos do que se trata essa ciência e de conhecermos importantes psicomotricistas que fazem parte da sua construção e estabelecimento no campo científico. Em seguida, abordaremos as concepções de Henri Wallon sobre psicomotricidade, debatendo, com base nos seus pressupostos, o desenvolvimento psicomotor da criança nos seus primeiros anos de vida.

3.1. Histórico e conceituação da Psicomotricidade

O termo “psicomotricidade” surgiu na França, no final do século XIX, no âmbito neurológico e foi ganhando, ao longo do tempo, notoriedade no cenário mundial, em função do seu olhar para o desenvolvimento integral do sujeito, sendo aperfeiçoado e articulando-se com outras áreas do conhecimento.

Na literatura, é possível constatar que o termo psicomotricidade, desde a sua criação, sofreu algumas alterações e reorganizações estruturais na sua delimitação conceitual, fruto das variadas influências e contribuições de diferentes autores estudiosos dessa prática, alguns que serão inclusive abordados na

sequência, cada qual imprimindo sua concepção e teoria acerca da psicomotricidade.

O renomado neuropsiquiatra Ernest Dupré e o ilustre médico/psicólogo/filósofo Henri Wallon, ambos da Escola Francesa, são considerados até hoje um dos mais célebres nomes no campo científico da psicomotricidade por suas importantes colaborações. Dupré, segundo Lapierre (2010), criou o termo psicomotricidade para evidenciar o paralelismo psicomotor entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento mental em pessoas com deficiência intelectual. Já Wallon, de acordo com Fonseca (1988), elaborou relevantes observações sobre o desenvolvimento neurológico do recém-nascido e da evolução psicomotora da criança, contribuindo de forma inestimável para a consolidação da psicomotricidade vista como campo científico.

Jean Le Boulch, educador físico, médico e psicólogo, também está incluído no rol de importantes nomes na história da psicomotricidade. O criador da psicocinética (classificada por ele como a teoria geral do movimento), em seus estudos buscando responder às expectativas de uma educação integral do corpo, defendeu, entre outras coisas, a introdução da educação psicomotora no ensino primário.

Atualmente, de acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), podemos definir a Psicomotricidade “como campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade” (s.d). Utilizando, segundo Costa (2002), o corpo como mediador na integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos. Para Vitor da Fonseca,

A psicomotricidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Seu objeto é o sujeito humano total e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se desenvolver faculdades expressivas do sujeito, nas quais, por esse contexto, assume uma dimensão educacional e terapêutica original, com objetivos e meio próprios que se destacam de outras abordagens. (FONSECA, 2004, p. 12)

A guisa dessas concepções, numa síntese histórica, podemos afirmar que a história da psicomotricidade, desde sua origem, vem sendo solidária à história do corpo, compreendendo-o como lugar potencial de aquisições e aprendizagens cognitivas, motoras e afetivas. Ademais, é possível percebermos também que

apesar dos conceitos da psicomotricidade terem surgido a partir de discursos médicos, com o passar do tempo, esses pressupostos foram sendo articulados plenamente com as preocupações pedagógicas e incorporados à educação escolar.

Diante do exposto, consideramos que a psicomotricidade trata-se de uma ciência que estuda e versa sobre as relações do corpo consigo mesmo, com o outro e com o meio, associado ao movimento, considerando os aspectos motores, mentais, emocionais, afetivos, físicos e sociais do indivíduo inserido nesse processo.

Essa concepção relacional do corpo na psicomotricidade, também conhecida como Psicomotricidade Relacional (PR), teve seu início na França, sendo o educador físico André Lapierre e o pedagogo Bernard Aucouturier os precursores dessa prática, que prioriza o brincar para a manifestação de diversos sentimentos e emoções, e cujos principais conceitos são: a expressão, a comunicação, a afetividade, a agressividade, o limite e a corporeidade.

A Psicomotricidade Relacional voltada para o trabalho com crianças pequenas, ao qual nos debruçaremos nessa pesquisa, trata-se de uma das principais correntes de intervenção psicomotora⁶, que preconiza a importância de um olhar psicomotor atento e mais completo para o desenvolvimento infantil. Assim como, de uma escuta sensível para tudo que o corpo tem a dizer, muitas vezes de forma não verbal, mas sim expressiva, por meio do diálogo tônico, possibilitando uma maior conexão e uma melhor relação do psicomotricista com a criança. Além de oportunizar a expressão e a resolução de conflitos relacionais, interferindo nos processos de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio emocional (LAPIERRE; BATISTA; VIEIRA, 2005).

Segundo Lobo (2019), a psicomotricidade relacional é oferecida especialmente às crianças da Educação Infantil, tendo o jogo espontâneo, no sentido de brincar, como elemento fundamental na prática psicomotora e o lúdico como facilitador das inter-relações. Isso porque na PR, a criança tem através do brincar, do lúdico e das interações com os outros e com o meio, a possibilidade de desenvolver competências psicomotoras que favorecerão no processo de aquisições sensorio-motoras, perceptivo-motoras, simbólicas e conceituais que lhe auxiliarão no

⁶ Existem duas principais correntes de intervenção psicomotora, são elas: a psicomotricidade funcional e a psicomotricidade relacional. Segundo Lobo (2019), a Psicomotricidade Funcional é desenvolvida tanto em atendimentos de reeducação em clínicas, quanto na educação psicomotora nas escolas e tende a atuar sobre o corpo de forma dirigida, a partir das dificuldades demonstradas na avaliação psicomotora.

processo de socialização e de construção de novas aprendizagens, a partir de trocas autênticas proporcionadas pela harmonia tônica dos corpos em relação.

Mediante ao exposto e em diálogo, Mastrascusa e Franch (2016) afirmam que

A PR dá ao corpo todo o protagonismo, um corpo que contém e produz aquilo que somos e que temos, capaz de “produções” muito diversas: orgânicas, emocionais, psíquicas, mentais, materiais, espirituais... Que se expressa e manifesta a partir e através do MOVIMENTO, um *movimento-processo* que permite nos tornarmos pessoa dia a dia. (2016, p. 28)

Neste sentido, a PR anuncia o corpo como um local de sensibilidade, afetividade, descobertas, possibilidades e expressão, potencializado pelo movimento e pelas relações, constituindo e transformando diariamente aquele ser em constante evolução.

Mastrascusa e Franch (2016, p. 28 e 29) apontam para a existência de três eixos de estudo da psicomotricidade relacional, são eles: o movimento humano, o desenvolvimento psicomotor e a intervenção psicomotora. Ainda segundo os autores, o movimento humano, em sua natureza e função, nos direciona ao estudo dos “aspectos psicológicos vinculados ao significado do movimento e os aspectos filosóficos relacionais com os conceitos de movimento, corpo e pessoa”; já o desenvolvimento psicomotor consiste no estudo “do conjunto de mudanças e transformações que se produzem na pessoa fruto das inter-relações que ocorrem entre seus sistemas funcionais, motor e psíquico”; e a intervenção psicomotora representa um “conjunto de conhecimentos, métodos, competências, técnicas e estratégias que deve conhecer o psicomotricista para realizar um trabalho com garantia”.

No ambiente escolar, a psicomotricidade relacional dispõe-se a apoiar o crescimento e a evolução pessoal da criança, com atenção na subjetividade, autonomia e protagonismo. Ao ser pensada para os professores / educadores a psicomotricidade relacional admite uma função similar. Deste modo, pretende que o docente se desenvolva por meio de um processo de autoconhecimento que lhe permita reafirmar sua singularidade, subjetividade, autonomia, protagonismo e liderança.

Conforme Lapierre e Lapierre (2002), as sessões de psicomotricidade relacional constituem um laboratório para os professores reverem as suas relações com os seus estudantes, conferindo-lhes um maior grau de proximidade, abertura,

disponibilidade e consciência acerca das necessidades profundas e significativas dessas crianças. Logo, percebemos que

[...] o corpo do professor em sua formação, necessita compartilhar dos conhecimentos da Psicomotricidade, que diz que ter um corpo é ser um corpo, e é exatamente com este corpo que o professor se comunica com o outro, que constrói e é construído através dessa relação com esse outro. (ALVES, 2013, p. 18)

Sendo também a partir dessa “[...] relação que resulta o aprender e o ensinar, e acima de tudo, o conhecimento.” (ALVES, 2013, p. 17). Em conformidade com Mastrascusa e Franch (2016, p.26), concebemos que “a PR se interessa, sobretudo pelo que a pessoa pode fazer, o que consegue realizar, suas potencialidades e capacidades para incidir, a partir disso, em seu desenvolvimento global.” Nesta perspectiva, a educação psicomotora que acreditamos e defendemos deve prezar pela complexidade do ser humano, romper com a dicotomia entre corpo e mente, proporcionar que a criança tome ciência da potência de seu corpo. Além de oportunizar experiências de aprendizagens através de movimentos, nos quais as crianças tenham autonomia para se expressarem e atuarem no espaço escolar, por meio de brincadeiras ou atividades sensoriais e lúdicas que promovam o prazer na autodescoberta e na interação com o outro e com o meio externo. Considerando também, o tempo de aprendizagem e as subjetividades de cada criança, assim como suas limitações e potencialidades.

Por fim, em continuidade ao processo de compreensão acerca da psicomotricidade no contexto escolar, e pensando nas implicações disso, em relação à formação do professor, discorreremos a seguir sobre o desenvolvimento infantil segundo Henri Wallon. Consideramos fundamental que os docentes tenham conhecimento sobre essas etapas e suas vinculações com o desenvolvimento psicomotor da criança, a fim de possibilitar a promoção de experiências pedagógicas psicomotoras bem sucedidas às suas crianças, que ajudem de fato em sua constituição humana global.

3.2. Psicomotricidade e desenvolvimento infantil na perspectiva de Henri Wallon

O estudo acerca do desenvolvimento infantil, bem como do desenvolvimento humano, de forma geral, vem sendo objeto de pesquisa de vários cientistas, ao

longo de nossa história. A busca por respostas e fatores que expliquem como ocorre esse complexo processo humano também interessou, há muito, Henri Wallon, que dedicou anos de sua vida a análise do homem de forma holística, com viés multidimensional e integrado, contribuindo de maneira inestimável para os estudos na área da educação, da psicologia e da psicomotricidade.

Henri Wallon nasceu e faleceu na França nos anos de 1879 e 1962, respectivamente. Foi um importante médico, psicólogo, filósofo e professor, com uma extensa produção científica e forte envolvimento social e político nos acontecimentos do seu tempo. De acordo com Galvão (1995, p.14), “sua biografia nos apresenta o perfil de um homem que buscou integrar a atividade científica à ação social, numa atitude de coerência e engajamento”. Esta sua propensão para o social refletiu-se em suas concepções e ficou explícita em sua teoria psicogenética, onde discorreu, entre outros fatores, sobre a influência substancial exercida pelo meio social no desenvolvimento do ser humano.

Wallon considera a motricidade⁷ um eixo fundamental para a compreensão do desenvolvimento da pessoa humana em sua completude, encontrando nela a origem da emoção e da razão. Para o autor, conforme Dantas (1992), a motricidade humana se inicia na atuação sobre o meio social, antes de poder alterar o meio físico. O contato com o meio físico nunca é direto, sendo mediado sempre pelo social, tanto na dimensão interpessoal como na dimensão cultural. Logo, em concordância com Almeida (2014, p. 603), entendemos que, na teoria walloniana “o meio é um complemento indispensável ao ser vivo”.

Pensar a psicomotricidade numa perspectiva walloniana pressupõe que "se estude o desenvolvimento infantil tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta" (GALVÃO,1995, p.36).

A fim de estudar o desenvolvimento humano, Henri Wallon definiu distintos estágios que perpassam o desenvolvimento do sujeito. Todos os estágios são caracterizados por um conjunto de necessidades, comportamentos e interesses, além de serem sucessivos e criarem condições para as evoluções e mudanças que acontecerão na etapa posterior. Henri admite, também, que o desenvolvimento ocorre por meio de alternâncias e preponderâncias de domínios de forma integrada.

⁷ Segundo Dantas (1992), para Wallon “motor” é sinônimo de “psicomotor”.

E aponta, na sequência dos estágios, para a existência de três leis que regulam essa sucessão no processo de desenvolvimento da criança, são elas: lei da alternância funcional, lei da preponderância funcional e lei da integração funcional. A lei de alternância funcional indica a existência de uma alternância entre as atividades e os interesses da criança na sucessão dos estágios. Já a lei da preponderância funcional indica que em cada estágio prevalece uma função específica como recurso central na medida em que a criança interage com o meio. Por fim, a lei da integração funcional determina que, na sucessão dos estágios, a criança vai integrando o conjunto de atividades simples apreendidas as mais complexas, resultando em um nível mais elevado de desenvolvimento (CALIL, 2007, p. 302).

Além dessas leis, a abordagem psicogenética destaca a gênese das funções psicológicas e, como já mencionado, trata o desenvolvimento em estágios, como uma construção progressiva decorrente da relação entre o indivíduo e o meio. Wallon estabelece, em sua teoria, o desenvolvimento de uma pessoa em áreas funcionais. Movimento, afetividade e cognição formam uma tríade que o autor utiliza como parâmetro em suas pesquisas para compreender a construção do Eu, da personalidade e do homem enquanto ser biológico e social. Para Wallon, as dimensões motoras, afetivas e cognitivas “estão vinculadas entre si, e suas interações em constante movimento; a cada configuração resultante, temos uma totalidade responsável pelos comportamentos daquela pessoa, naquele momento, naquelas circunstâncias” (MAHONEY, 2005, p. 12).

A teoria elaborada por Wallon oportuniza a compreensão da concepção dialética do desenvolvimento infantil, propondo o estudo dos estágios como a maneira mais adequada para tal apreensão. Segundo Galvão (1995), a duração de cada estágio e a faixa etária são referências relativas e variáveis, dependendo de características individuais e das condições existenciais de cada indivíduo; em todos os estágios são promovidas determinadas atividades como alvo principal, interligando suas relações com outros tipos de atividade; e a descrição feita por Wallon acerca dos estágios é descontínua e assistemática. Ainda segundo o autor,

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente. (GALVÃO, 1995, p.42)

Em sua teoria psicogenética, Wallon propôs cinco estágios pelos quais as crianças devem passar ao longo de sua existência, são eles: Estágio Impulsivo Emocional (0 a 1 ano de idade), Estágio Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos de idade), Estágio do Personalismo (3 a 6 anos de idade), Estágio Categorical (6 a 11 anos de idade) e Estágio da Puberdade e da Adolescência (11 anos em diante). Nessa perspectiva,

Os estágios só adquirem sentido dentro dessa sucessão temporal, uma vez que cada um deles é gestado, preparado pelas atividades do estágio anterior e desenvolve atividades que prepararão a emergência do próximo. Então, será possível perceber quais os comportamentos predominantes em cada um deles. As situações às quais a criança reage são exatamente as que correspondem aos recursos de que dispõe. (MAHONEY, 2005, p.12).

O Estágio Impulsivo Emocional é o primeiro estágio do desenvolvimento retratado por Henri Wallon e abarca o período do nascimento até um ano de idade. Neste estágio, o bebê tem o começo da sua existência marcada pela completa dependência externa e suas manifestações de satisfação e insatisfação irão ocorrer, a princípio, através de reações motoras indiferenciadas. Progressivamente, vai se estabelecendo uma comunicação entre o bebê e o adulto que o assiste, a partir da interação promovida entre a criança e o meio externo. Para o autor, segundo Galvão,

No estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior. (GALVÃO, 1995, p. 42)

Dessa forma, Wallon afirma que nessa etapa do desenvolvimento é indispensável ao bebê “[...] uma assistência a todos os instantes. É um ser cuja reações têm todas as necessidades a ser completadas, compensadas. Incapaz de efetuar algo por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos do outro que tomarão forma as primeiras atitudes” (WALLON, 1979, p. 151).

Mediante ao exposto, é possível percebermos que, neste estágio do desenvolvimento, além da afetividade, o movimento também desempenha uma importante função no estabelecimento do vínculo social e na promoção do diálogo tônico entre o bebê e o seu tutor.

O Estágio Sensório-Motor e Projetivo é o segundo estágio do desenvolvimento retratado por Henri Wallon e abarca o período entre o primeiro e o terceiro ano de idade. Neste estágio, para o autor, a criança desenvolve maior independência no manuseio de objetos e no seu processo de deslocamento intencional. Inicia-se, também, nesta etapa, o processo de desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, assim como do pensamento, recorrendo, porém e ainda, aos gestos para conseguir se expressar. De acordo com o autor, conforme Galvão aponta:

No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo "projetivo" empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental "projeta-se" em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica). (GALVÃO, 1995, p. 43)

Neste sentido, percebemos que, diferentemente do estágio anterior, de caráter subjetivo e predominantemente afetivo, o Estágio Sensório-Motor e Projetivo possui um caráter mais objetivo e predominantemente intelectual. Aqui, o domínio dos movimentos, tanto de exploração quanto de imitação como instrumentos de aprendizagem social, possibilita que esta seja, para a criança, uma etapa de reconhecimento espacial dos objetos e de si próprio, bem como de maior diversidade de interações com o meio externo que o rodeia.

[...] São as atividades de exploração do mundo objetivo que desenvolvem na criança a capacidade de diferenciar os objetos dos seres humanos, destacar-se deles, apropriar-se deles e também de si própria. Para que ocorra essa apropriação de si mesma, que conduz à consciência de si, é necessário inicialmente constituir o eu corporal, atividade característica também do estágio sensório motor e projetivo. (COSTA; MAHONEY; ALMEIDA, 2000, p.36)

Em oposição à etapa anterior, em que a criança ainda não fazia a distinção entre o que pertence ao seu corpo e o que pertence ao meio físico, nesta etapa verificamos que a criança inicia um processo de organização corporal em níveis mais básicos.

O Estágio do Personalismo é o terceiro estágio do desenvolvimento retratado por Henri Wallon e abarca o período entre o terceiro e o sexto ano de idade da

criança. Neste estágio, caracterizado pela valorização do eu e pela constituição da pessoa, a criança inicia o processo de construção da sua própria identidade, buscando diferenciar-se do outro através de interações sociais. De acordo com Wallon,

No estágio do personalismo, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retomo da predominância das relações afetivas. (GALVÃO, 1995, p. 44)

Logo, nesta etapa do desenvolvimento definida por Wallon, a afetividade, assim como a consciência corporal e a capacidade simbólica adquiridas no estágio anterior, são fatores fundamentais para o processo de constituição do sujeito, de conscientização de si e distinção eu-outro. De acordo com Machado (2013), a partir da experiência com o outro, a criança inicia um processo de delineamento que o permite se conhecer como “eu”. Cabe ressaltar, ainda, que nesse processo de diferenciação entre o eu e o outro, a criança necessita se opor ao outro para se autoafirmar. Ademais, há, também, nessa etapa do desenvolvimento uma fase de imitação motora e social.

O Estágio Categorical é o quarto estágio do desenvolvimento retratado por Henri Wallon e abarca o período entre seis e onze anos de idade da criança. Neste estágio, a criança segue se desenvolvendo tanto no aspecto motor como no afetivo, entretanto o desenvolvimento do aspecto intelectual é predominante neste período. Para Wallon, pela perspectiva de Galvão,

Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial, que, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio, preponderância do aspecto cognitivo. (GALVÃO, 1995, p. 44)

É, portanto, neste estágio, que o raciocínio simbólico se consolida como instrumento cognitivo. Além disso, a consciência de si e a diminuição do sincretismo da pessoa, adquiridas no estágio anterior, são condições primordiais para a promoção do plano categorial, direcionando o desenvolvimento infantil para uma superação do sincretismo do pensamento. Enquanto no Estágio do Personalismo temos o predomínio do afetivo e como particularidade o conhecimento interior

(orientação centrípeta), no qual a criança desenvolve o autoconhecimento; no Estágio Categorical, temos o predomínio do cognitivo, no qual o conhecimento externo (orientação centrífuga) ganha relevância e a criança volta-se para a exploração mundo exterior objetivo.

O Estágio da Puberdade e da Adolescência é o quinto estágio do desenvolvimento retratado por Henri Wallon e abarca o período do décimo primeiro ano de idade em diante, sendo a última que separa a criança do adulto que ele se tornará. Este é um estágio marcado por muitas mudanças fisiológicas e transformações corporais e psíquicas. De acordo com Wallon, descrito por Galvão,

No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a "tranquilidade" afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade. (GALVÃO, 1995, p. 44 e p.45)

Nesta perspectiva, notamos que, distintamente do Estágio Categorical, em que a criança estabelece uma relação mais estável com o adulto e com o mundo externo, no Estágio da Adolescência e da Puberdade, entre os 11 e os 12 anos de idade, esta estabilidade é dissolvida e instaura-se um momento de instabilidade promovido pela crise da puberdade, que influencia a vida da criança em todas dimensões, cognitivas, afetivas e motoras, e marca a passagem da infância para a adolescência.

Nesta fase do desenvolvimento, o adolescente começa a lidar com inúmeras mudanças em seu corpo, passando por um processo de reorganização corporal. Ademais é um momento de retomada das funções afetivas e em que a necessidade de novas conquistas, de independência e de se relacionar com jovens que possuam os mesmos ideais que os seus afloram nesse ser, ocorrendo, de modo geral, com muita intensidade.

Como vimos, na sucessão de cada estágio, a presença das três leis admitidas por Wallon (lei da alternância funcional, lei da preponderância funcional e lei da integração funcional) são fundamentais para a regulação do processo de desenvolvimento da criança. Cada qual é caracterizado por uma série de interesses, necessidades e comportamentos, assim como pela predominância de funções motoras, afetivas e cognitivas que alternadamente criam, ao longo do desenvolvimento humano, condições que preparam o indivíduo para as mudanças

que estão por vir. Além disso, as atividades iniciadas a cada novo estágio não substituem as atividades anteriores, mas as integram, num constante processo de diferenciação, tendo como resultado uma variedade de construtos que irão conferir à pessoa uma forma própria de ser e agir em cada etapa do desenvolvimento.

Mediante ao exposto, é possível constatar que Wallon nos proporciona valiosos subsídios teóricos para a compreensão do desenvolvimento infantil de forma plena tanto em sua natureza orgânica quanto em sua natureza social, conferindo igual importância aos vários aspectos que compõem o desenvolvimento formado pela tríade movimento, afetividade e cognição.

Os fundamentos de Wallon empregados em ações educacionais nos auxiliam a entender a essência do pensamento das crianças, instigando um olhar sensível e reflexivo acerca do modo fragmentado em que as crianças vêm sendo tratadas nos estabelecimentos de ensino, bem como ao excessivo destaque conferido, nesses espaços, aos aspectos cognitivos em detrimento dos movimentos e das emoções. Destaque esse que tem se mostrado excludente e insuficiente no atendimento das demandas das crianças com deficiência, uma vez que privilegia apenas a dimensão cognitiva no processo de ensino/aprendizagem e não contempla toda a complexidade humana e a riqueza presente nas diferenças e subjetividades sociais.

Neste sentido, concordamos com Wallon que a psicomotricidade deveria estar no centro da ação educativa desde a primeira infância, pois através da estimulação psicomotora é possível que o ser humano desenvolva-se plenamente. Portanto, a psicomotricidade pautada em Henri Wallon é um aporte fundamental para o professor que intenciona trabalhar o educando em sua completude, sem reducionismos e dualismos tão presentes ainda no âmbito educacional.

4. PSICOMOTRICIDADE E INCLUSÃO: O CORPO COMO MOBILIZADOR DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões. Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, por que passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de outro modo, o que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente.

(Mantoan, 2003)

A epígrafe supracitada exprime muito claramente a ideia central deste capítulo, ideia esta que influenciou e norteou a confecção deste trabalho, que teve como objetivo ponderar alternativas de transformações no fazer docente. Além de enxergar por outros ângulos, trazendo através da psicomotricidade, uma nova visão em relação às possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência. Tendo o professor como mediador social do seu aprendizado, a fim de promover o seu desenvolvimento potencial, bem como incluir essa criança no ambiente escolar.

Neste sentido, após debatermos anteriormente acerca do histórico da Educação Especial no Brasil, da percepção do corpo com deficiência na Educação Infantil, da conceituação da psicomotricidade e do desenvolvimento infantil na perspectiva de Henri Wallon, neste último capítulo, iremos discorrer sobre os benefícios da psicomotricidade para o desenvolvimento, aprendizagens e inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. A proposta é fornecer subsídios e inspirações para que os professores que atuam nesse segmento, possam conhecer e utilizar as práticas pedagógicas psicomotoras no cotidiano escolar.

4.1. Contribuições da psicomotricidade para uma Educação Infantil inclusiva

Apesar de na teoria os preceitos de inclusão terem obtido avanços legais significativos, conforme observado no capítulo que trata sobre o panorama da Educação Especial no Brasil, notamos que na prática eles nem sempre são concretizados, seja por falta de conhecimento, investimento em recursos, entre outros. Razões estas que podem estar influenciando para que muitas práticas educativas não estejam alinhadas com os princípios e premissas da inclusão e para

que crianças com deficiência fiquem às margens do sistema educacional e, por conseguinte, do processo de ensino/aprendizagem. Outra questão que nos preocupa tem relação com o fato de muitas instituições de ensino, ainda hoje, continuarem reproduzindo práticas educativas muito fundamentadas na lógica da integração, refletindo frequentemente na criança com deficiência que precisa em vários momentos se encaixar em um contexto escolar homogêneo e pouco inclusivo.

Percebemos a partir das pesquisas realizadas e mencionadas neste trabalho, um aumento significativo no número de alunos com deficiência matriculados nas redes regulares de ensino. No entanto, assim como Glat e Pletsch afirmam, concordamos que “inclusão não significa apenas matricular o aluno na classe comum, mas sim lhe proporcionar atividades que possibilitem o seu desenvolvimento social e acadêmico” (2011, p.8). Sendo necessário, portanto, a promoção de mudanças, o que implica repensarmos a lógica e as práticas pedagógicas que têm regido os processos educativos e para isso, propomos neste capítulo mais reflexões acerca de como a psicomotricidade pode contribuir para práticas escolares mais inclusivas e equitativas.

Embora, alguns professores sintam insegurança ao receberem crianças com deficiência, seja pela falta de conhecimento, prática ou falta de estrutura física, material e humana, este precisa ter um olhar de que deficiência alguma deve ser vista como maior ou limitadora das possibilidades e potencialidades das crianças. Portanto, são as potencialidades que precisam ser o foco para desenvolver novas habilidades e não as limitações, pois por meio de uma proposta pedagógica adequada, com materiais e técnicas adaptados às necessidades e especificidades de cada criança, e com a mediação propícia todas as crianças terão a possibilidade de aprender e desenvolver-se. Logo, cabe ao educador reconhecer nas suas crianças um corpo potente que sente, pensa e se expressa, e cujas possibilidades são múltiplas.

Ao tomar ciência do seu papel de facilitador no desenvolvimento das crianças, o professor da Educação Infantil deverá apoiar as interações e brincadeiras de modo que propicie a expressão, espontaneidade, criatividade, afetividade e identidade, através do conhecimento de si e do outro, com atividades corporais diversas para provocar a manifestação de maneira autêntica e genuína das emoções, sentimentos, reações e outras linguagens corporais. Segundo Pereira,

No contexto da Educação Infantil, a linguagem corporal pode ser entendida como o meio usado pelas crianças para expressar o que pensam, sentem e desejam transmitir, como idéias, pensamentos e emoções utilizando, gestos, movimentos do corpo. Estimular a criança a utilizá-la é uma maneira de contribuir para seu pleno desenvolvimento cognitivo e social. (PEREIRA, 2009, p. 63)

Para isso, é interessante que o professor, de acordo com Negrine (2002), transmita presença e disponibilidade corporal como forma de ajuda psicomotora e participe com as crianças de suas produções, tendo os conhecimentos psicomotores como base teórica e prática por meio do qual ele poderá ampliar o seu repertório na interpretação dos sinais manifestados pelo corpo da criança, visto que

Na prática da educação inclusiva, cabe ao professor se comunicar com crianças que, por vezes, não podem ouvir, ou ver, ou não conseguem expressar-se através da palavra falada, ou escrita. O que ocorrerá, muitas vezes, é um diálogo tônico-emocional que abre as portas para os vínculos que permitem o aprendizado de conteúdos (MAGALHÃES, 2005, p.8).

Assim, a linguagem não verbal é tão importante quanto a verbal, pois oportuniza também a criação de vínculos e o estabelecimento de um diálogo tônico significativo com a criança, através de uma comunicação que se inicia pelo corpo. Torna-se fundamental que o professor esteja atento, consciente e receptivo as mensagens corporais emitidas por suas crianças com deficiência, buscando conhecer os seus desejos e reais necessidades, bem como entendendo que não existem receitas prontas para a inclusão, mas muitos caminhos possíveis. Logo, é relevante para o professor a construção de

[...] um novo olhar sobre a infância, dentro da perspectiva da linguagem do corpo traduzida nos movimentos, gestos e expressões faciais que constituem uma das primeiras formas de linguagem que a criança usa para dialogar com as pessoas e interagir com o mundo. (PEREIRA, 2009, p. 63)

A psicomotricidade, nesta perspectiva, além de ajudar o professor no entendimento desses sinais corporais e no estabelecimento de um diálogo tônico, apresenta-se como um desses caminhos, abrindo espaço para experimentações marcantes e significativas na vida de todas as crianças. Também colabora para que a criança conheça e domine o seu próprio corpo e suas possibilidades de se expressar através do mesmo. Assim como, promove a partir de experiências sensoriais e lúdicas, um espaço acolhedor onde a criança poderá vivenciar livremente o ato de movimentar-se, do fazer espontâneo através do brincar, de ser

ouvida e acolhida, de reconhecer-se e ser reconhecida pelas suas singularidades e seu modo de ser e estar no mundo.

Como vimos no capítulo anterior, a psicomotricidade relacional traz o brincar como um importante instrumento da prática psicomotora em prol do desenvolvimento global da criança, o que para a inclusão na Educação Infantil é fundamental, tendo em vista que o brincar faz-se presente na vida dos pequenos desde a mais tenra idade, sendo o processo orgânico de aprendizagem das crianças através de seus corpos.

Negrine (2002) dialoga que no momento em que as crianças estão brincando juntas cria-se um ambiente propício e fértil para a aquisição e construção de novos conhecimentos, independente de suas capacidades ou dificuldades singulares. Neste sentido, refletindo sobre o brincar no contexto das intervenções psicomotoras percebemos o seu potencial de inclusão, porque quando as crianças brincam as diferenças ficam em segundo plano, dando lugar a cooperação e a socialização. A deficiência não protagoniza esse contexto e sim a brincadeira e as experiências provenientes dela, que suscitam, geralmente, muitas aprendizagens coletivas, perpassando por uma escala evolutiva que engloba desde gesticulações e atos motores mais básicos. Nos quais, as primeiras formas de movimento se dão a partir de reflexos, até os mais complexos, onde as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas centrais são gradativamente aprimoradas, combinadas e elaboradas para o uso em situações como caminhar, correr, pular e desenhar.

De acordo com Winnicott (1975, p. 93), o brincar é universal e “é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem”. Contribuindo assim ativamente, no desenvolvimento das crianças, além de introduzi-las nos relacionamentos e de servir como um importante meio de comunicação entre os pares. Neste sentido e buscando dialogar com o pensamento de Vygotski (1998), reafirmamos a importância da socialização tanto para a promoção de uma educação inclusiva quanto para o crescimento educativo da criança, pois as aprendizagens e o preconceito são também frutos das produções sociais e sofrem influência do coletivo.

Neste liame, na Educação Infantil o brincar e a prática psicomotora apresentam-se como fortes aliados no processo de inclusão, tendo em vista que, quando combinados em uma atividade pedagógica com objetivos bem planejados e estabelecidos, contribuem para a criação de vínculos afetivos positivos e para a

superação de todo e qualquer preconceito. Logo, tanto na intervenção psicomotora como na brincadeira as crianças desenvolvem-se e alcançam com naturalidade a inclusão na medida em que exploram criativamente todas as possibilidades contidas naquele ser e naquele meio, superando limitações, reconhecendo o seu corpo e o corpo do outro, aceitando e sendo também aceito por suas diferenças.

Mediante a todo o exposto e levando em consideração que a aprendizagem ocorre e é estruturada a partir do brincar e das experiências relacionais com o mundo e com os outros, é possível percebermos a importância da prática psicomotora relacional para a promoção de ações vivenciais que valorizem o corpo e o potencial positivo da criança na escola. Assim como para a socialização e a inclusão das crianças com deficiência, servindo ainda de base inicial e fundamental para o desenvolvimento global das mesmas.

Pensando nisso, buscamos, sem a pretensão de ditar um manual de regras ou determinar juízo de valor, elucidar e indicar sugestões de práticas psicomotoras que, associadas à teoria, sejam inspiradoras para o trabalho docente no cotidiano escolar, contribuindo para que os professores ressignifiquem sua prática e conheçam algumas alternativas que corroborem para a inclusão de crianças com deficiência com maior qualidade, como veremos na sequência.

Optamos por apresentar algumas propostas de práticas psicomotoras para crianças com deficiência visual, auditiva ou surda e física. Todas elas foram pensadas a partir do estágio sensório-motor e projetivo, fase que compreende uma boa parte da faixa etária atendida pela Educação Infantil e que de acordo com a literatura estudada sobre o desenvolvimento humano, fundamentada em Wallon, é onde a criança opera a verdadeira representação de si mesma, separando-se da confusão indiferenciada entre o corpo e a realidade em que se encontrava antes do nascimento, uma consciência corporal que destaca o eu do não-eu (WALLON, 1931, 1954, 1956 apud FONSECA, 2008).

Para as crianças com deficiência visual a prática psicomotora oportuniza, através de atividades sensoriais e táteis, que as mesmas possam explorar o mundo e relacionar-se com os demais seres que fazem parte dele, percebendo, sentindo, apreendendo e dando significação as experiências e atividades escolares promovidas.

À vista disso, são diversas as intervenções psicomotoras que podem ser realizadas na Educação Infantil, visando à inclusão e o desenvolvimento da criança cega, assim como o das demais crianças, sendo importante:

- Estimular os deslocamentos corporais das crianças no espaço, para que consigam, em contato com seus próprios corpos, explorar, observar as características do lugar, se localizar e se orientar espacialmente;
- Possibilitar que as crianças conheçam o espaço escolar, orientando e mudando-as de posição com frequência, o que auxiliará na percepção e diferenciação dos seus corpos no ambiente;
- Facilitar as relações pessoais, viabilizando intervenções nas quais as crianças interajam e tenham contato direto umas com as outras, podendo tocar seus corpos e identificar suas partes e membros, conhecer seus traços e os traços dos colegas, distinguir as características que os diferem e os tornam singulares, alterar a percepção sobre si própria e sobre o outro, se perceber enquanto indivíduo e contribuir para a constituição da sua identidade;
- Desenvolver brincadeiras dirigidas onde a criança seja desafiada a ficar de pé e parada por 10 segundos, de modo a sustentar o peso do seu corpo sobre uma única perna, trabalhando tanto o equilíbrio estático quanto a concentração;
- Promover atividades onde a criança tenha a oportunidade de tocar objetos e de experimentar alimentos variados, percebendo suas texturas, sentindo seus sabores, consistências e cheiros, bem como identificando as diferenças entre suas formas e tamanhos;
- Favorecer descobertas táteis e auditivas com a utilização de instrumentos e/ou objetos sonoros para a produção e o reconhecimento de diferentes sons, ritmos, ruídos e barulhos.

Para as crianças com deficiência auditiva ou surda, a educação psicomotora além de auxiliar de forma imensurável no seu desenvolvimento, ainda pode contribuir para o processo de interação e socialização dessas crianças com as crianças ouvintes, promovendo a construção de vínculos e a comunicação corporal, através de um diálogo tônico que pode ser iniciado, inclusive, por meio de brincadeiras, de forma natural e lúdica. Sendo relevante nas práticas psicomotoras:

- Estimular a linguagem corporal como meio de expressão e comunicação para relatar vivências, anseios e situações de interação no cotidiano escolar;
- Favorecer a imitação, através de jogos e brincadeiras de mímica e dramatização, nos quais as crianças poderão criar novas formas de representação e personagens, além de explorarem um vasto repertório de movimentos corporais, utilizando formas alternativas de comunicação e contribuindo também para a estimulação da atenção e da concentração;
- Promover atividades com o uso de espelhos ou confecção de autorretrato, onde a criança poderá expressar-se e externar a imagem corporal que tem de si mesma e do outro, atividade essa que envolve um processo de autoconhecimento e de conhecimento do outro;
- Desenvolver brincadeiras dirigidas que favoreçam o equilíbrio dinâmico, onde as crianças, tendo como referência linhas retas e linhas curvas, poderão pular sobre uma perna só, completando o trajeto indicado.

Já para as crianças com deficiência física, apesar dos diferentes tipos e causas associados a essa deficiência, há a recorrência de alterações que são comuns a várias crianças nessa condição, alterações essas que envolvem a coordenação motora, dificuldade para equilibrar-se e manter o equilíbrio em determinadas posições, problemas em relação às noções de esquema corporal, dominância lateral, entre outros. Neste caso, a prática psicomotora apresenta-se como um diferencial no desenvolvimento integral dessas crianças, assim como para as que não possuem deficiência, sendo importante:

- Estimular os movimentos das crianças, movimentando-se junto com elas, promovendo a organização do conhecimento do corpo por meio da sua própria experiência corporal;
- Favorecer brincadeiras e atividades que promovam a exploração do ambiente, a colaboração entre os pares e a interação com o professor e os demais parceiros infantis, imprimindo na criança a importância da coletividade na superação de barreiras e diferenças, por meio das relações interpessoais.

Vale destacar que, apesar das atividades terem sido apresentadas de forma separada por deficiência, todas elas foram pensadas levando-se em consideração a

diversidade de crianças que frequentam a Educação Infantil, podendo ocorrer de forma concomitante dentro de uma mesma proposta. Tendo em vista que, geralmente, existem mais de uma deficiência em uma mesma turma.

Em face ao exposto, reafirmamos que as atividades sugeridas precisam ser ofertadas para toda a turma, tendo os corpos como base para a aprendizagem significativa e para a promoção da inclusão e interação de todas as crianças. Desse modo, o brincar e o diálogo tônico são elementos essenciais para o desenvolvimento destas propostas, favorecendo, no contexto das práticas psicomotoras relacionais, a criação de vínculos, a intervenção no meio, a constituição subjetiva do sujeito e o seu processo de ensino aprendizagem, através de uma linguagem corporal, por vezes com poucas palavras, mas com muitos sentidos.

Por fim, convém ressaltar a importância da inclusão da Psicomotricidade no currículo escolar da Educação Infantil, além da necessidade de investimento em formação inicial e continuada para os professores e demais profissionais que atuam nesta etapa de ensino. Assim, será possível que os conhecimentos acerca da educação psicomotora sejam socializados, refletidos nas práticas docentes e aplicados no cotidiano escolar, contribuindo tanto na inclusão das crianças com deficiência quanto no processo pedagógico desenvolvido no âmbito educativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, resgatamos as concepções conceituais e filosóficas que perpassam a história do corpo e da deficiência, ao longo da sociedade ocidental, apresentando as influências e consequências na educação. Principalmente, na consolidação da Educação Especial no Brasil como uma modalidade transversal ao ensino regular. E refletindo sobre os processos de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil, tendo a prática psicomotora como aporte teórico e metodológico balizador desse processo.

Como vimos, no decorrer da história da nossa sociedade, as interferências externas de ordem social, política e/ou econômica imprimiram e imprimem ainda hoje, diferentes entendimentos acerca da educação, da deficiência e do corpo, influenciando intencionalmente no modelo educacional em voga, assim como no papel da escola, em suas práticas e em seu cotidiano. Essas influências atravessaram também a Educação Especial, conferindo-lhe características e contornos próprios, que entre avanços e retrocessos, nos permitiram debater sobre a importância da modalidade e de pensar meios para alcançarmos uma educação mais inclusiva e equitativa.

Alicerçados nesse ideal, buscamos refletir sobre a lógica que tem regido as ações educativas atuais e encontrar formas que propiciem a concretização da educação inclusiva na prática. Descobrimos nas obras de Wallon valiosas contribuições teóricas, com conhecimentos no campo da psicomotricidade que nos permitiram entender melhor sobre as relações de corporeidade e como ocorre o desenvolvimento infantil. Wallon nos auxiliou ainda, a ponderarmos sobre a formação e o trabalho docente em tempos de inclusão, ao alertar sobre a importância de refletirmos sobre as situações conflituais presentes na rotina escolar de modo a avaliar e distinguir quais conflitos possuem decerto um significado positivo daqueles que, em contrapartida, revelam inadequações e equívocos da instituição escolar na assistência as possibilidades e necessidades da criança.

Assim, em consonância com os princípios da equidade e em defesa por uma educação inclusiva e de qualidade para todos, compreendemos que as múltiplas experiências promovidas na Educação Infantil, devem contemplar a diversidade humana e possibilitar que a criança com deficiência, que é parte integrante da turma, tenha oportunidade de participar e de desenvolver-se plenamente a partir de

um processo de ensino aprendizagem e de construção de conhecimentos que seja inclusivo e equitativo. Isso demanda que as ações educativas empreendidas no âmbito escolar sejam de fato planejadas e estruturadas de forma crítica e consciente, de modo que contemplem as necessidades da coletividade. Levando-se em conta as suas singularidades e transcendendo, portanto, as fronteiras de modelos pedagógicos hegemônicos e excludentes.

Logo, entender e defender as diferenças na Educação Infantil é um passo fundamental em prol da educação inclusiva. Isso pressupõe um compromisso do docente em reconhecer o outro, que no caso são as suas crianças, enxergando suas possibilidades para além de um olhar limitante acerca da deficiência, com menos julgamentos e mais compreensão. Oferecendo um espaço acolhedor que disponha de tempo para que elas vivenciem plenamente a sua infância, a partir de experiências coletivas que prezem pela sua aprendizagem, fazendo uso para isso de brincadeiras, de jogos e principalmente do movimento, de maneira que explorem o uso de diferentes linguagens, formas de expressão e o diálogo tônico como meio para conhecer, aprender e cuidar de si, do outro e do ambiente.

Nesta perspectiva, considerando que todas as aprendizagens passam e se constituem necessariamente através do corpo e dos movimentos, e que a psicomotricidade nos fornece aparatos teóricos que nos ajudam a compreender e conhecer nossas crianças verdadeiramente, vislumbramos na prática psicomotora um diferencial potencial e vantajoso para a promoção da inclusão escolar.

A partir dos pressupostos debatidos nesta pesquisa e das inspirações de ações pedagógicas psicomotoras que podem ser executadas na Educação Infantil, aqui apresentadas, observamos como é possível trabalharmos com a psicomotricidade de forma interdisciplinar a todo o momento no cotidiano escolar. Cabe ressaltar que, trata-se ainda de uma prática que não exige obrigatoriamente o uso de uma grande quantidade de materiais diferentes, tendo em vista que o próprio corpo é o protagonista e mais importante “instrumento” no desenvolvimento do ato educativo nesta ciência, o que por si só já é um enorme benefício. Visto que a falta de recursos materiais, fruto do sucateamento na educação, é uma realidade nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas.

Mediante a todo o exposto, percebemos o quanto a psicomotricidade aliada ao processo educativo pode contribuir para a inclusão e para a formação humana integral do indivíduo. Portanto, sendo relevante que os professores tenham acesso

aos conhecimentos da psicomotricidade para que ampliem seu olhar para as potencialidades do corpo das crianças com deficiência e possibilitem em sua prática atividades psicomotoras. Compreendendo assim, as necessidades e especificidades de suas crianças, o que resultará no aprimoramento da sua atuação profissional para a realização de um trabalho humanizado e de qualidade. Neste sentido, julgamos ser fundamental e urgente à inserção da Psicomotricidade tanto como uma unidade curricular na formação acadêmica de todo o profissional da educação quanto na base do currículo da Educação Básica, em especial, da Educação Infantil, considerando o seu potencial inclusivo e formativo na aquisição de saberes e habilidades essenciais a todas as crianças em fase de pré-escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 31, p. 595-604, 2014.

ALVES, Ricardo Carlos Santos. **O corpo do professor**. -1. Ed. – Curitiba, PR, 2013.

ALVES, Adriana Andrade; PERROTTA, Camila da Silva; QUINTÃO, Clara de Oliveira Juncá; SUSANO, Cristiane Clemente; SCHAEFER, Katia de Souza e Almeida Bizzo; THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo; RODRIGUES, Raquel Nunes Netto. Contenção ou liberdade: o que pode o corpo na escola? In: **Associação Brasileira de Psicomotricidade**, 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/contencao-ouliberdade-o-que-pode-o-corpo-na-escola/>. Acesso em: 28 de jun. de 2023

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Trabalho e Emprego - A deficiência através da história: concepções e paradigmas**. Brasília, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. O que é psicomotricidade. Disponível em: O que é Psicomotricidade - **Associação Brasileira de Psicomotricidade**. Acesso em: 15 de jun. 2023.

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003.

BORGES, Marcos Alexandre. Nietzsche e a noção de corpo. **Trilhas Filosóficas**, v. 1, n. 2, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [notas estatísticas censo escolar 2021.pdf \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. **[TESTE] Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 184, 2016.

- CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 07, n. 02, p. 299-311, ago. 2007. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142007000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2023.
- COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COSTA, Lúcia Helena F. Mendonça; MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Estágio sensório-motor e projetivo**. São Paulo: Loyola, 2000.
- DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**, 1992.
- ESPECIAIS, Educativas. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades**, 1994.
- BIZZO, Katia de Souza e Almeida. Psicomotricidade e educação: A aprendizagem na lama. **ANAIS DO XII CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE**, [s. l.], p. 35-37, 2013.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FERREIRA, Windyz Brazão. **20 Anos depois de Salamanca: onde estamos e para onde vamos?** Poíesis Pedagógica, Catalão-GO, v. 13, n. 1, p. 87-106, jan./jun. 2015.
- FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. São Paulo: Artmed, 2004.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRENCH, Stephen; DEPOY, Elizabeth (2000). **Multiculturalism and Disability: a critical perspective**. Disability and Society. v.15 n.2.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. SciELO-EDUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

LAPIERRE, André. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. Curitiba: UFPR, 2002.

LAPIERRE, Anne; BATISTA, Maria Isabel; VIEIRA, J. Leopoldo. **Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática**. Curitiba: **Filosofart**, 2005.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. A formação docente na perspectiva colaborativa como processo de humanização da educação. *In*: LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos (org.). **Ensino colaborativo: diálogos entre a universidade e a educação básica**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2022. cap. 1, p. 17-35. ISBN 978-85-7993-952-5.

LOBO, Adelina Soares. Educação Psicomotora: As Contribuições do Jogo Tradicional e da Psicocinética na Promoção do Desenvolvimento Psicomotor. *In*: RECH, Ricardo Rodrigo; FONSECA, Gerard Maurício Martins (org.). **Educação Física Escolar: propostas pedagógicas para a educação básica**. 1ª. ed. Caxias do Sul: São Miguel, 2019. p. 25-56. Disponível em: <https://www.cardenalcisneros.es/sites/default/files/LIVRO%20EDUCACAO%20FISICA%20%2800000002%29.pdf#page=26>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a educação**. Distribuidora Autentica LTDA, 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; al. Formação de professores e educação inclusiva: uma proposta de intervenção a partir de contribuições da psicomotricidade e do teatro. *In*: **II Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2005, São Carlos. UFSCar/ABPEE, 2005. v. 1. p. 1-403.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga. e ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas. Unicamp**, v. 25, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2003.

MASTRASCUSA, Celso; FRANCH, Núria. **Corpo em movimento, corpo em relação**: psicomotricidade relacional no ambiente educativo. São Paulo: Evangraf, 2016. 192 p.

MENDES, Eunicéia Gonçalves; PICCOLO, Gustavo Martins. **Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica**. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **La structure du comportement**. 1942.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIZOT, Regina. A HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE E DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. *In*: **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE**. [S. l.], s.d. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/a-historia-da-psicomotricidade-e-da-abp/>. Acesso em: 15 set. 2023.

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. EDUCAÇÃO ESPECIAL, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. *In*: **EDUCAÇÃO especial: cidadania, memória, história**. Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará, 2017. p. 37-51. ISBN 978-85-8458-022-4.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, p. 175-200, 2000.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. Linguagem Corporal *in*: **BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira?. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

PORTO, Eline. **Corporeidade do cego: novos olhares**. Piracicaba/São Paulo: UNIMEP/Memnon, 2005.

SCHAEFER, Katia Bizzo. Diálogos tônicos com crianças surdas a partir de práticas psicomotoras. **Periferia**, v. 9, n. 1, p. 178-198, 2017.

SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. 2e. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. **A educação do homem segundo Platão**. Paulus, 2003.

VIEIRA, Alexandre Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Ines de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 351-360, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.