



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PSICOMOTORA**

PRISCILA TERRAS DOS SANTOS

**PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Um olhar para as potencialidades da pessoa com
deficiência**

Rio de Janeiro
2023

PRISCILA TERRAS DOS SANTOS

**PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Um olhar para as potencialidades da pessoa com deficiência**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora ofertado pela 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.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a. Célia Regina Nonato da Silva Loureiro

Rio de Janeiro

2023

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

S237 Santos, Priscila Terras dos

Psicomotricidade e educação inclusiva : um olhar para as potencialidades da pessoa com deficiência / Priscila Terras dos Santos. - Rio de Janeiro, 2023.

62 f.

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

Orientador: Célia Regina Nonato da Silva Loureiro.

1. Educação psicomotora – Estudo e ensino. 2. Psicomotricidade – Estudo e ensino. 3. Educação especial. 4. Educação inclusiva. 5. Educação especial – Agente de apoio 6. Narrativas pessoais. I. Loureiro, Célia Regina Nonato da Silva. II. Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

PRISCILA TERRAS DOS SANTOS

**PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Um olhar para as potencialidades da pessoa com deficiência**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela 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.

Aprovado em 23 de Outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Celia Regina Nonato da Silva Loureiro
Colégio Pedro II
Orientador

Prof^a.Me. Cíntia Tavares Ferreira
Colégio Pedro II

Prof.^a. Dr^a. Eliane Lima Piske
Universidade Federal do Rio Grande- FURG

Rio de Janeiro
2023

A todas as pessoas com deficiência às quais convivi.

AGRADECIMENTOS

O processo que atravessei até chegar aqui foi uma caminhada repleta de altos e baixos que se tornou uma experiência afetosamente positiva com as pessoas que passaram pela minha vida durante o curso. O espaço é bem pequeno para agradecer cada um que participou dessa jornada acadêmica.

Agradeço a Deus, que me sustenta e me fortalece. Creio imensamente no poder que transcende a limitada razão humana.

Agradeço a meu amado esposo Ueliton por todo apoio e incentivo ao longo do curso. Sou grata também a minha pequena Eloá, minha filha que nasceu no final do curso, fazendo-me descobrir uma nova versão minha com a maternidade.

Agradeço a minha querida amiga Jaqueline, a quem me apoiou a me inscrever no curso de Educação Psicomotora, percorrendo junto comigo essa trajetória acadêmica, compartilhando altas risadas e aprendizagem.

Cada um dos parceiros que conheci no curso ficará marcado para sempre em meu coração. Cada troca de experiências e diálogos possibilitaram a construção de uma rede afetiva que ultrapassa os limites acadêmicos.

Agradeço a querida Katia Bizzo que coordenou o curso com muito profissionalismo e principalmente, humanidade, carinho e afeto. Agradeço também a professora Cristie, que deixou um registro afetivo bem positivo em minha vida. Agradeço aos professores Carlos, Ricardo e Cíntia que contribuíram positivamente para meu aprendizado e interesse pela Psicomotricidade.

Agradeço a minha querida orientadora Celia por compartilhar um pouco de seu imenso conhecimento e experiência. Grata por toda compreensão, dedicação e carinho. Agradeço também às professoras Lucinéa e Eliane pelo carinho e cuidado com que examinaram meu trabalho.

Sou grata ao Colégio Pedro II por abrir as portas da instituição e fornecer essa oportunidade impar.

Agradeço a cada um dos professores que atravessaram meu caminho, que apesar de todos os desafios, puderam me mostrar com amor a beleza do ato de educar. Agradeço aos meus alunos com deficiência que me motivaram a escrever esse trabalho.

A todos, a minha eterna gratidão.

“Ser é existir, é exercer livremente o próprio poder de agir sobre o meio, mantendo a autonomia das próprias decisões.”
(Andre Lapierre e Bernard Aucouturier, 2004)

RESUMO

SANTOS, Priscila Terras dos. **Psicomotricidade e Educação Inclusiva: Um olhar para as potencialidades da pessoa com deficiência**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar os princípios da Psicomotricidade que preconizam o desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitivas e sociais a partir do prazer do movimento. Já os objetivos específicos são: analisar a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas e refletir sobre a necessidade de valorizar a livre expressão do corpo no ambiente escolar. As escolas contemporâneas constituem, por excelência, um ambiente de diversidade cultural com variações de práticas e comportamentos humanos. No entanto, os métodos e técnicas tradicionais de ensino ainda não são suficientes para o educador olhar às necessidades e singularidades dos indivíduos. O desafio se torna ainda maior quando se trata da educação inclusiva de pessoas com deficiência (PcD). Ante tal desafio, buscamos apresentar nossas formas de acompanhamento do processo escolar desses sujeitos à luz de princípios da Psicomotricidade. Tais princípios nos orientam a oportunizar à criança, ao adolescente e ao adulto experiências livres em ambientes que assegurem boa qualidade relacional para que possam expressar seus desejos em integrar-se socialmente para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. A questão que mobiliza este estudo é: como a Psicomotricidade pode contribuir para a prática pedagógica, de modo a valorizar o corpo do outro em uma posição de potência? O enfoque metodológico adotado na pesquisa foi a narrativa autobiográfica, ou seja, relatos da autora baseados na prática como Agente de Apoio à Educação Especial na Educação Infantil, Anos Iniciais e Classes Especiais em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. A produção narrativa autobiográfica em conjunto com os conhecimentos e vivências adquiridas no curso de Educação Psicomotora permitiram emergir aspectos da subjetividade que, à medida que dão sentido à experiência vivida, contribuem para a formação profissional da educadora.

Palavras-chave: psicomotricidade; educação inclusiva; potencialidade; narrativa autobiográfica; agente de apoio à educação especial.

ABSTRACT

SANTOS, Priscila Terras dos. Psychomotricity and Inclusive Education: A look at the potential of people with disabilities (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

The general objective of this work is to present the principles of Psychomotricity that advocate the development of emotional, cognitive and social skills based on the pleasure of movement. The specific objectives are: to analyze the affective dimension in pedagogical practices and reflect on the need to value the free expression of the body in the school environment. Contemporary schools constitute, par excellence, an environment of cultural diversity with variations in human practices and behaviors. However, traditional teaching methods and techniques are still not enough for the educator to look at the needs and singularities of individuals. The challenge becomes even greater when it comes to inclusive education for people with disabilities (PwD). Faced with this challenge, we seek to present our ways of monitoring the school process of these subjects in the light of Psychomotricity principles. These principles guide us to provide children, adolescent and adults with free experiences in environments that ensure good relational quality so that they can express their desires to integrate socially to fully develop their potential. The question that mobilizes this study is: How can Psychomotricity contribute to pedagogical practice, in order to value the other's body in a position of power? The methodological approach adopted in the research was the autobiographical narrative, that is, the author's reports based on her practice as a Support Agent for Special Education in Early Childhood Education, Early Years and Special Classes in a public school in the city of Rio de Janeiro. The autobiographical narrative production together with the knowledge and experiences acquired in the Psychomotor Education course allowed aspects of subjectivity to emerge that, as they give meaning to the lived experience, contribute to the educator's professional training.

Keywords: psychomotricity; inclusive education; potentiality; autobiographical narrative; special education support agent...

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEE- Agente de Apoio à Educação Especial
ABP- Associação Brasileira de Psicomotricidade
CENESP- Centro Nacional de Educação Especial
DI- Deficiência Intelectual
DMU- Deficiência Múltipla
LBI- Lei Brasileira de Inclusão
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PcD- Pessoa com Deficiência
PNEE- Política Nacional da Educação Especial
PPA- Prática Psicomotora Aucouturier
TEA- Transtorno do Espectro Autista
TGD- Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA	14
2.1 Caminho metodológico.....	14
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
3.1 O ato de educar.....	14
3.2 Pensando o corpo sob a ótica de “Simbologia do movimento” de Lapierre e Aucouturier.....	18
3.3 Educação Especial e Formação de Professores.....	23
4 DIVERSIDADE E PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO	25
4.1 Diversidade e inclusão.....	25
4.2 Atuação do profissional de apoio escolar.....	30
5 UMA RELAÇÃO MOVIDA PELO AFETO.....	34
5.1 Afetividade na escola.....	34
5.2 O corpo na escola.....	38
6 RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA MOVIDA PELO OLHAR.....	43
6.1 O início de tudo.....	43
6.2 Um corpo que sorri.....	45
6.3 Um corpo que explora.....	47
6.4 Um corpo que relaxa.....	50
6.5 Um corpo que brinca.....	51
6.6 Um corpo que aprende.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é, em grande parte, fruto das minhas inquietações como Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE¹) em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Classes Especiais, entre os anos de 2016 e 2022². Em tal função, pude viver experiências de comunicação não verbal com meus alunos com deficiência que através do corpo expressavam suas vontades, necessidades e potências.

Ao longo da minha caminhada de seis anos como AAEE, tive a oportunidade de verificar que ainda são grandes as dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos com deficiências. Tanto devido a reclamações dos meus pares e às lacunas na formação pedagógica, quanto à postura adotada pelos profissionais em sala de aula quando estavam diante de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Ouvir as narrativas dos educadores nos espaços da escola me impulsionou a experimentar práticas que pudessem alargar minha compreensão e melhorar meu convívio diário com os discentes com deficiência. Nesse caminho, pude perceber que aquelas pessoas com deficiência, quando não tinham o recurso da linguagem verbal, se expressavam de diferentes maneiras, que me faziam reconhecê-los como sujeitos potentes, ante a força expressiva da linguagem corporal que utilizavam.

Com tal experiência, comecei a refletir acerca da importância do olhar para sujeito com deficiência a partir das lentes da potencialidade. Nesse sentido, é fazer um exercício de transcendência, ou seja, olhar para além do óbvio para ver as sutilezas que estão nas coisas pequenas. Assim, perceber, reconhecer e valorizar os avanços miúdos e conquistas diárias dos estudantes público-alvo da Educação Especial³. Decerto que foram os meus alunos com deficiência que me ensinaram a

¹ O cargo de AAEE foi criado pela Lei municipal nº 5.623, de 1º de outubro de 2013. O primeiro e único concurso público para essa função ocorreu com a publicação do Edital SMA Nº 55, de 07 de maio de 2014. Somente em 2016, tais profissionais foram convocados para atuar nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Pelo edital citado, a descrição sumária do cargo de AAEE é : prestar apoio nas atividades executadas pelo Professor Regente e/ou Direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional dos alunos com deficiência, incluídos nas turmas regulares ou matriculados em Classes ou Escolas Especiais da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

² Durante o período mencionado exerci a função de AAEE. A partir do ano de 2023, pedi exoneração deste cargo para exercer a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Petrópolis.

³ Segundo o artigo 58 da LDB 9394/96, o público-alvo da Educação Especial são estudantes com

fazer esse diálogo sutil com o corpo inteiro e olhá-los para além de suas limitações. Sim, tinham deficiências que os restringiam de fazer certas ações, mas que não os definiam como pessoa na integralidade de ser humano.

Logo, reconhecer que pessoas com deficiência importam, é necessariamente adotar práticas pedagógicas que não se limitam atender às deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais, mas ir além, ou seja, investir nas potencialidades que emergem em ambientes estimuladores que possibilitam a expressividade e a criatividade das pessoas. Assim, quando a escola é um espaço promotor de resiliência, a pessoa com deficiência é reconhecida como pessoa que deseja e tem vontade própria.

Considerando que a Psicomotricidade é uma ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo (Associação Brasileira de Psicomotricidade), é provável que tenha um papel importante nesse processo. Logo, a questão que move este estudo é a seguinte: Como a Psicomotricidade pode contribuir para a prática pedagógica, de modo a valorizar o corpo do outro em uma posição de potência?

Nesses termos, o objetivo geral deste trabalho é apresentar os princípios da Psicomotricidade que preconiza o desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitiva e sociais a partir do prazer do movimento. Além de buscar analisar a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas e procurar refletir sobre a necessidade de valorizar a livre expressão do corpo no ambiente escolar.

Dividimos este trabalho em seis capítulos. Introduzimos com a visão geral do estudo. No segundo capítulo, apresentamos a metodologia. No terceiro capítulo, construímos o referencial teórico que subsidiaram nossa análise. No quarto capítulo, promovemos uma breve discussão acerca da Educação Especial e a atuação dos profissionais de apoio escolar. A ideia é provocar uma reflexão sobre a ideia do educador ressignificar constantemente a prática pedagógica, de modo que possa contemplar a diversidade existente no contexto escolar. Além, visamos destacar a importância do profissional de apoio no processo de inclusão do estudante com deficiência.

deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Pela Lei 12.764, que institui Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, faz necessário utilizar no presente trabalho a terminologia Transtorno do Espectro Autista (TEA) para se referir aos sujeitos em tal condição.

No quinto capítulo, convidamos o leitor a fazer uma reflexão acerca da dimensão afetiva na prática pedagógica, de maneira que contribua para o desenvolvimento global da pessoa com deficiência. Nesse cenário, damos destaque para os princípios norteadores da Psicomotricidade, dado que esta ciência é relevante na construção de novos atributos acerca da afetividade, favorecendo o desenvolvimento de perspectivas mais sensíveis para olhar o educando além das suas deficiências. No sexto capítulo deste trabalho, narro as minhas experiências com alunos com deficiência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em tais relatos, busco demonstrar a necessidade de livre expressão do corpo, entendendo que corpo e mente são indissociáveis (Alves *et al.*, 2019).

2 METODOLOGIA

2.1 Caminho metodológico

O caminho metodológico percorrido neste estudo seguiu a abordagem autobiográfica, a qual se encontra inserida no campo da pesquisa qualitativa (Borba, 2021). Sendo assim, a reflexão realizada partiu das minhas ações e impressões obtidas no decorrer da minha prática como educadora de crianças, adolescentes e adultos com deficiência.

Na pesquisa autobiográfica, os relatos de experiências são considerados cruciais e fonte de pesquisa. A abordagem autobiográfica não dispensa o mergulho na literatura, já que os referenciais teóricos fornecem embasamento para os relatos de experiência apresentados deste estudo. Nesse sentido, o meu ponto de vista, as impressões e ações que realizei como mediadora de pessoas com deficiência na Educação Infantil, anos Iniciais do Ensino Fundamental e Classes Especiais são materiais importantes para a pesquisa. Vinculada à pesquisa qualitativa, a narrativa autobiográfica se justifica, pois as “experiências de vida são elementos necessários à nossa formação humana em constante reflexão” (Borba, 2021, p.5).

Ao utilizar tal caminho metodológico, pretendeu-se valorizar o papel do educador, sendo professor ou não, como um constante investigador da própria ação pedagógica através das narrativas, já que “é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.21). Sendo assim, será possível refletir acerca das diferentes crenças que de forma direta ou indireta influenciam as relações estabelecidas entre os sujeitos que constituem o espaço escolar diariamente (Gutierrez; Rojas, 2016).

Diante de tais conceitos, sinalizo que junto com o embasamento teórico, ao assumir o uso da primeira pessoa em determinados momentos neste trabalho, afirmo a proximidade afetiva e emocional, desfrutando de sensações de menor rigidez acadêmica e de maior liberdade autoral. Dessa forma, os relatos apresentados, não fornecem apenas práticas de uma profissional, mas de um ser humano que está em constante construção com os afetos desenvolvidos com o mundo e as pessoas ao redor.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O ato de educar

O professor não é um indivíduo que está distante das influências culturais dos ambientes aos quais transitam ao longo de sua vida, afinal o educador é um ser histórico e social (Freire, 1996). É preciso entender que todo profissional da educação é “um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional” (Garcia, 1987 *apud* Braz, 2007, p.5). Sendo assim, é possível dizer que todo agente ao chegar à escola faz uso de juízos de valor e percepções individuais que desenvolveu ao longo da vida, atravessada por fatores culturais, sentimentais, ideologias e pré-conceitos pessoais e coletivos. Com isso, favorecendo impactos nas relações que são estabelecidas entre educador e demais indivíduos que circulam cotidianamente o espaço escolar.

Ante os argumentos citados, é pertinente considerar as Teorias Implícitas para se pensar a prática educativa (Gutierrez; Rojas, 2016). Com isso, é possível enfatizar que algumas ações pedagógicas são dinamizadas de forma implícita, na qual envolvem os próprios valores culturais. Nesse sentido, é possível romper com a falácia de neutralidade nos atos educativos diariamente, já que o comportamento do educador sofre influências de seu pensamento, o que exige do profissional um constante posicionamento crítico diante das diferentes e até mesmo inesperadas situações do dia a dia (Braz, 2007). Para entender o dinamismo existente na escola é crucial que o profissional da educação seja um constante pesquisador de sua prática pedagógica (Freire, 1996).

É impossível falar de espaço escolar sem remeter à afetividade, que pode ser definida como tudo aquilo que nos afeta, direta ou indiretamente, seja de forma positiva ou negativa (Silva *et al.*, 2021), pois onde há relações humanas, existe afeto (Moura; Martins, 2022). Wallon (1995 *apud* Silva *et al.*, 2021) denota que a dimensão afetiva possui extrema importância na formação da pessoa e de seu conhecimento. Salienta-se a partir da teoria walloniana que a afetividade “surge do natural e adquire uma forma social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação completa do indivíduo” (Moura; Martins, 2022, p. 6).

A afetividade gera impactos na relação entre educador e aluno que pode tanto causar aproximação quanto um distanciamento (Leite, 2021 *apud* Silva *et al.*, 2021).

A visão defendida no decorrer dessa pesquisa é a de que o docente e demais profissionais através da dimensão afetiva possam agregar atributos positivos à prática, de modo a contribuir com o desenvolvimento integral, propiciando uma formação de “sujeitos mais ativos, participativos, criativos, pensantes e independentes” (Moura; Martins, 2022, p.6).

É sob esta perspectiva que a Psicomotricidade assume um papel relevante no ambiente escolar de maneira que ajude o docente a gerar e se apropriar de afetos positivos. O olhar da Psicomotricidade permite enxergar a pessoa de forma integral, o que favorecerá a busca por caminhos que evidenciem o potencial ativo de cada um (Bueno, 1998). Entender os aspectos psicomotores é essencial para se construir uma percepção que permita analisar o indivíduo como um todo. Dessa maneira, será possível identificar as dificuldades dos sujeitos e mover ações preventivas e interventivas que os conduzam a exercer as potencialidades do próprio corpo de forma autônoma (Perrota *et al.*, 2019).

É válido destacar a necessidade de refletir diariamente as relações estabelecidas entre os sujeitos na escola acerca do corpo, que no caso desse estudo será o corpo da pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, é crucial romper com a visão de uma instituição focada unicamente em transmitir conteúdos (Freire, 1987). A escola lida a todo o momento com corpos vivos e ativos, o que infelizmente nem sempre é concebido, já que ainda perdura a ideia de um espaço escolar onde os corpos devem ficar aprisionados, contidos e enquadrados (Alves *et al.*, 2019). Logo, quando o corpo é privado de se expressar, o indivíduo é impedido de exercer a própria independência e de demonstrar a sua essência. Com isso, tentam-se ajustar todos os alunos em uma caixinha padronizada em que as diferenças são ignoradas e desprezadas.

Segundo Foucault (1987, p.163) “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” Complementando tal ideia, Lea Tiriba (2008) salienta que a escola tem sido um *lôcus* onde se perpetua o controle massivo do corpo, inibindo os alunos de se expressarem e verem o mundo por suas próprias perspectivas.

É possível ver que todas as ações e estratégias que ocorrem no ambiente escolar tem uma intencionalidade. Com isso, toda a organização da escola com cadeiras enfileiradas, controle dos tempos e dos espaços, se fundamentam para docilizar o corpo e aprisioná-lo em padrões previamente formulados como um ideal

(Foucault, 1987). Nessa perspectiva, toda atividade relacionada à motricidade é vista como bagunça e algo de menor valor, como se a livre expressão do corpo fosse um impeditivo para a aquisição de conhecimentos (Guedes, 2008). Inibir a agitação corporal da criança no ambiente escolar é impedir a autenticidade do desenvolvimento infantil (Lapierre; Aucouturier, 1988).

De acordo com Léa Tiriba (2008, p.1), um caminho possível para a transformação de tal panorama aprisionador do corpo por parte da escola seria “acreditando nos desejos das crianças, apostando em sua capacidade de escolha, possibilitando contato permanente com o mundo natural, brincadeiras, livre movimento do corpo.” Sendo assim, pelas ações psicomotricistas na escola é possível refletir que o corpo não é um vilão que impede a aprendizagem dos estudantes, o que evidencia a necessidade de romper com o dualismo cartesiano que separa corpo e mente (Alves *et al.*, 2019).

Wallon (1995 *apud* Silva *et al.*, 2021), trata da junção entre o aspecto motor, cognitivo e afetivo o que reforça a necessidade de enfatizar o corpo nas relações de ensino. Dessa maneira, pode-se observar pelas contribuições da Psicomotricidade a indissociação entre o corpo e mente no ambiente escolar para que ocorra uma aprendizagem significativa (Alves *et al.*, 2019).

Fátima Alves (2012, p.55) salienta que “o corpo não é somente algo biológico e orgânico, mas que também expressa emoções e está repleto de significados.” Com isso, é possível remeter a multiplicidade existente no corpo, como algo vivo e atuante. O corpo não apenas se locomove, mas se comunica e se expressa das mais variadas formas, evidenciando tudo aquilo que a pessoa é, revelando até mesmo aspectos ocultos no íntimo.

Como pensar em sociedade e não destacar um corpo por onde os sujeitos vivenciam todas as experiências? Pensar em corpo envolve denotar toda a experiência que o indivíduo tem ao longo de sua vida. Diante de tal fator, no decorrer desta pesquisa, a visão de corpo adotada pela autora será como um elemento que é significado e continuamente alterado pela cultura (Louro 2016). Com isso, é possível entender que o corpo se comunica com o espaço a sua volta (Alves *et al.*, 2019).

Lapierre e Aucouturier (1988) sob o prisma da Psicomotricidade Relacional, nos provocam a repensar a educação nos moldes tradicionais. Uma das maneiras trabalhadas pelos autores é a livre expressão do movimento corporal em que se deve atentar, valorizar e participar ao jogo espontâneo da criança. Dessa maneira,

possibilitando uma “educação aberta para a vida, para a criatividade, para a autonomia, para o desenvolvimento de todo o potencial da pessoa” (Lapierre ; Aucouturier ,1988, p.39).

As narrativas mencionadas ao longo do trabalho tratarão de experiências que envolvem o brincar e o lúdico, o que se fará necessário efetuar diálogos com ideias interacionistas. Em Vygotsky (1991 *apud* Cordazzo; Vieira, 2007), temos a perspectiva da brincadeira sob o prisma histórico-cultural, em que as crianças estabelecem regras sociais e estimulam a criatividade e a imaginação através do faz-de-conta.

De acordo com Winnicott (1975, p.70), “o brincar facilita o crescimento e portanto, a saúde.” Brincar conduz os sujeitos a viverem de forma plena, a partir do momento que permite lidar com diferentes aspectos de sua realidade através do lúdico. Nesse sentido, é possível romper com a ideia do brincar como uma atividade sem importância e que se encontra distante da aprendizagem.

Cabe dizer que todos os indivíduos devem brincar, independentemente da idade, pois “é no brincar, e talvez, apenas no brincar que a criança ou adulto fluem de sua liberdade de criação” (Winnicott ,1975, p.88). Sendo assim, é crucial que o educador antes de tudo possa ser um sujeito brincante, pois assim tornará a sua vida significativa e interessante, o que poderá ser observado em sua prática pedagógica a partir do diálogo tônico com seus alunos, ou seja, um diálogo “baseado na capacidade de ‘escutar’ tonicamente o outro, através do olhar, do contato físico, de sua maneira de atuar, um meio de comunicação de inconsciente a inconsciente” (Mastrascusa; Franch, 2016, p. 69-70).

3.2 Pensando o corpo sob a ótica da “Simbologia do movimento” de Lapierre e Aucouturier

Lapierre e Aucouturier (1988) desenvolvem uma análise que propõe uma dimensão global do corpo. Tal perspectiva se aproxima com a proposta deste trabalho de demarcar experiências vivenciadas no cotidiano escolar, de maneira que contribua para uma percepção ampla do sujeito.

Para tal análise, Lapierre e Aucouturier vão de encontro ao modelo tradicional do ensino, destacando que é necessário repensar a educação, ou seja, “inverter seus valores. Dar prioridade ao ser e não ao ter” (Lapierre; Aucouturier, 1988, p.84).

Percebe-se uma crítica contundente a uma educação mecanizada cujo foco seja atender aos ditames de uma sociedade em que os indivíduos perdem as singularidades com o propósito de atender a determinados padrões previamente delimitados e demarcados (Foucault, 1987).

Lapierre e Aucouturier (1988), assim como Freire (1987), são críticos de uma educação cujo foco seja a transmissão de conteúdos. Mas para que a educação seja repensada de modo que se valorizem as singularidades de cada um, é preciso antes de tudo, repensar na própria formação de todos profissionais da educação, pois “pode-se acumular todo o saber psicológico, psicopatológico e psicopedagógicos sem ser capaz, com tudo isso, de compreender uma só criança” (Lapierre; Aucouturier, 1988, p.84). Com isso, fica nítido que não adianta fazer uso de inúmeras teorias se na prática, o educador é incapaz de adquirir um olhar sensível que observa e busca se aproximar das reais necessidades dos educandos. Sendo assim, fica nítido que uma prática voltada apenas para a transmissão de conteúdos é insuficiente para contemplar as particularidades do sujeito.

Em se tratando do uso da Psicomotricidade no campo educacional, pode-se refletir pelas ideias de Lapierre e Aucouturier (1988, p.63) que:

O papel do educador é de propor objetos, materiais, sons, temas gerais de pesquisa, deixar as crianças explorarem sozinhas todos esses elementos... E saber esperar que..., nas suas buscas, elas tenham necessidade dele. Não são as crianças que estão à disposição do educador, mas o contrário.

O recorte do texto acima nos apresenta a desconstrução da lógica bancária de educação tradicional proposto pelos autores, que é a de tratar o aluno como um mero depósito de conteúdos que muitas vezes não fazem sentido para a vida do discente (Freire, 1987). Dessa forma, é possível observar uma necessidade do educador horizontalizar as relações estabelecidas com seus educandos, ou seja, abandonar uma postura verticalizada e autoritária e não fornecer saberes prontos (Freire, 1987), mas permitir que as crianças usufruam de toda a capacidade exploratória e criativa (Lapierre; Aucouturier, 1988). Pontua-se que nessas ações não se desresponsabiliza o docente e demais profissionais de intervenções qualificadas, o que evidencia a necessidade da constante postura crítica e reflexiva do educador de todos os atos de sua prática pedagógica (Freire, 1996).

Nesse sentido, torna-se necessário que ocorra a espontaneidade do

movimento da criança, de maneira que ela possa usufruir de toda a potencialidade como pessoa (Lapierre; Aucouturier, 1988). Sendo assim, Lapierre e Aucouturier são contrários a qualquer tipo de estratégia que busca privar e ofuscar as atividades criadora, pessoal e espontânea do sujeito. Tal fator ratifica a necessidade da escola repensar toda a lógica cartesiana no ambiente escolar e elaborar questões onde o corpo possa estar em constante evidência (Alves *et al.*, 2019).

Lapierre e Aucouturier (1988) sinalizam que o corpo em movimento na escola não é permitido, senão no recreio, ambiente no qual se podem ter pessoas para vigiá-lo. Sendo assim, o ambiente escolar trabalha ainda com a lógica de um espaço emparedado que está fervilhando de energias humanas, mas que qualquer tipo de agitação é visto como comprometedor da aprendizagem (Tiriba, 2018). Com isso, toda a energia vital do corpo fica restrita a paredes e outros elementos que objetivam conter e enquadrar o corpo para não fugir da “normalidade” (Foucault, 1987).

Ao contrário de uma “perturbação” que compromete o rendimento escolar, o movimento deve ser visto como forma natural de expressão do corpo, ou seja, de um “corpo que vive: se move, sente, percebe, muda, imagina, pensa, fala [...] (a pessoa se revela em sua unidade)” (Matrascusa; Franch, 2016 p.31). Sendo assim, é possível perceber que o movimento é uma das formas dos indivíduos demonstrar as singularidades e ainda demarcar suas reais necessidades e interesses. Possibilitar estratégias que favoreçam a livre expressão corporal, é crucial para o trabalho do educador que lida com pessoas com deficiência, pois assim poderá atentar às especificidades do sujeito.

Como bem pontuado por Lapierre e Aucouturier (1988, p.13), é preciso apostar nas potencialidades dos indivíduos, conforme podemos conferir no seguinte fragmento:

Queremos trabalhar com o que há de positivo na criança; interessar-nos pelo que ela sabe fazer e não pelo que não sabe fazer. É a partir daí que a relação pedagógica pode descontrair-se, a situação deixar de ser dramatizada e a criança reencontrar a confiança e a segurança.

Essa perspectiva de afirmar o que há de positivo nos sujeitos é uma válida reflexão para a atuação de qualquer educador, pois desconstrói certa lógica de

capacitismo⁴. Essa é uma importante contribuição que a Psicomotricidade fornece para o campo educacional que é justamente a capacidade de todo profissional da educação de despir-se de conceitos pré-estabelecidos e ir além do que lhe é aparente. O professor e demais agentes educativos devem fazer uma análise constante para enxergar as potencialidades existentes nos educandos, buscando observá-los para além das limitações.

No caso desta pesquisa que trabalha com relatos de experiência com crianças com deficiência, tal percepção se torna de extrema importância. É necessário entender que as restrições das pessoas com deficiência já estão demarcadas pelo modelo médico⁵ e não necessitam ser constantemente reafirmadas pela escola. Lapierre e Aucouturier (1988, p.14) trazem uma importante contribuição que é a de abrir mão do conceito de “reeducação⁶” em suas práticas, entendendo que sempre haverá uma educação no sentido de buscar as potencialidades dos sujeitos.

Sendo assim, é possível desconstruir discursos que invalidam as potências existentes no corpo da criança com deficiência. Dessa forma, pondera-se que não enxergar potencialidades em nenhum indivíduo, pode ser um indício de uma falha existente em nós mesmos como educadores, já que revela a incapacidade de lançar mão de perspectivas que inutilizam o corpo visto como diferente das normas padrões aceitáveis.

É interessante observar que para que isso ocorra, é crucial que o educador antes de se ater a olhar o corpo do outro, olhe primeiramente para seu próprio corpo (Alves, 2013). Sendo assim, pondera-se que para entender todas as perspectivas ditas por Lapierre e Aucouturier, defende-se que antes de qualquer trabalho que se almeja fazer com o corpo do outro, é necessário olhar para si mesmo, de maneira que permita refletir sobre os próprios atributos psicomotores. Numa dimensão

⁴ Para Melo (2014 *apud* Pagaiame; Melo 2021) o capacitismo é materializado por meio de “atitudes preconceituosas que hierarquizam os sujeitos em função da adequação dos seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional.” Nesse sentido, é possível entender que o capacitismo encontra-se atrelado a estigmatização da pessoa com deficiência em função de suas limitações, onde ocorre o julgamento de tais indivíduos como inapto e/ou incapaz para desenvolvimento de determinadas ações (Andrade, 2015 *apud* Pagaiame; Melo 2021). Gama *et al* (2021) pontuam a necessidade assumirmos uma postura anticapacitista, de forma a eliminar barreiras e legitimar as vontades e a voz das pessoas com deficiência.

⁵ Pelo modelo médico a deficiência é vista sob a ótica de “defeito” (Plestch, 2020). Logo, com base nessa concepção, pessoas com deficiência são consideradas sujeitos “defeituosos.”

⁶ De acordo com a definição do dicionário Oxford Language (2023), reeducação significa “método que permite a certos convalescentes a recuperação dos membros lesados ou das faculdades prejudicadas.”

relacional, podemos contemplar a extrema necessidade de todo profissional da educação ser um sujeito brincante, já que o brincar conduz a saúde (Winnicott, 1975).

É necessário aceitar os ritmos próprios da pessoa com deficiência, respeitando os seus limites e seu tempo para o desenvolvimento de qualquer ação, conforme podemos entender pela citação a seguir:

O que nos parece mais importante, é estar disponível, saber esperar, não querer, numa preocupação de eficácia aparente que não passa de uma projeção da ansiedade pedagógica, precipitar uma evolução que demanda tempo de integração suficientemente longos para permitir o investimento e ultrapassagem progressivos do prazer ligado a cada etapa” (Lapierre; Aucouturier, 1988, p.23).

A partir da provocação dos autores acerca da nossa preocupação de eficácia aparente, Lapierre e Aucouturier (1988) nos apresenta o respeito ao tempo sagrado do outro. Portanto, ter tempo disponível para o outro, se contrapõe, entre outras possíveis interpretações, com a ansiedade pedagógica. O tempo de integração rompe com a lógica capitalista contemporânea que é a de querer que os resultados ocorram rapidamente, gerando indivíduos acelerados e ansiosos. Precipitar as ações pode comprometer todo um trabalho que visa olhar o sujeito de forma integral, o que não será benéfico para nenhum dos agentes envolvidos, seja professor, seja aluno. Por mais que se queira ver resultados, é necessário dar tempo para que o discente internalize tudo o que está sendo realizado.

Logo, precipitar uma evolução das pessoas com deficiência, que por vezes demanda mais tempo para a integração de experiências pedagógicas é não permitir que ela viva seu processo e o prazer de ultrapassar a cada etapa do seu desenvolvimento. Assim, fica nítido que mais do que ter resultados que atendam aos interesses de educador, é crucial desenvolver uma atividade que faça sentido para a criança e que atenda suas reais necessidades, no qual não se faz sentido ter um tempo limite para tal ação. Sendo assim, se reafirma que não é a criança que tem que se adaptar às necessidades educativas do educador, e sim o contrário (Lapierre; Aucouturier, 1988). Além disso, estar disponível é uma maneira do docente conduzir os sujeitos à própria autonomia, ao mesmo tempo em que se faz acessível para ajudar os alunos a responderem suas demandas (Matrascusa; Franch, 2016).

É válido ressaltar, que a partir das ideias centrais de Lapierre e Aucouturier

podemos observar uma concepção de Psicomotricidade que foge do “domínio clássico” que era de pensar apenas nos aspectos tônicos, fato constatado pelos próprios autores. Lapierre e Aucouturier (1988, p.24) dinamizam as ações psicomotoras envolvendo a tonicidade emocional, o que será possível com “vivências na qual dimensão afetiva real, profunda e espontânea, não esteja excluída.” Vemos assim, a proximidade da Psicomotricidade com a afetividade, o que não pode ser ignorada em uma análise que estuda as relações entre as pessoas.

Diante de tudo que foi exposto a partir das ideias de Lapierre e Aucouturier (1988) fica evidente que todo o movimento tem uma simbologia, detendo a valorização de todo e qualquer gesto. É necessário que o educador tenha o olhar atento para saber interpretar a forma de comunicação do corpo, o que contribuirá para que perceba as potencialidades existentes nos indivíduos. Assim, entender os aspectos psicomotores torna-se crucial para que toda prática educativa seja significativa e interessante aos educandos.

A partir desta breve discussão teórica, o presente estudo partirá da perspectiva que acreditando nas capacidades dos educandos com deficiência, será possível construir vivências mais significativas no ambiente escolar para todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, sob o prisma da Psicomotricidade, discutir-se-á a necessidade constante de potencializar o corpo como fonte de vida, ou seja, “valorizar a vida que existe no interior de cada ser, na construção e desenvolvimento de sujeitos empoderados e conscientes de si, do outro e do meio ambiente em que estão inseridos” (Alves *et al.*, 2019, p.7).

3.3 Educação Especial e Formação de Professores

A história da Educação Especial no Brasil é acompanhada de avanços e retrocessos, sendo marcada pela intensa luta dos movimentos sociais que contribuíram para que se constituísse a perspectiva inclusiva atual (Magalhães; Santos, 2023). Hoje em dia há uma série de leis que asseguram que pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação pública e de qualidade, tais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), Lei Brasileira de Inclusão (2015), dentre outros documentos legais. Diante desse panorama contemporâneo da Educação Especial Inclusiva, novas demandas são dadas ao professor, exigindo que o profissional seja flexível em sua prática

pedagógica.

Uma das competências necessárias para o docente é saber trabalhar com todos os sujeitos, independente das singularidades apresentadas, o que reflete a diversidade existente na sociedade (Magalhães; Santos, 2023). Nesse sentido, é possível dizer que a formação dos professores se torna um fator fundamental para a efetivação de uma educação qualitativa sem qualquer tipo de restrição (Redig; Mascaro, 2021), à medida que o educador, através de sua prática diária, contribuirá significativamente para a efetivação dos conceitos fundamentais para que a proposta inclusiva realmente ocorra.

Contudo, a literatura vem mostrando que existe uma lacuna na formação docente inicial no que se refere à Educação Especial, o que evidencia certo afastamento da universidade com a promulgação de uma educação para todos e na escola pública (Jesus; Barreto; Gonçalves, 2011). Sendo assim, nota-se que a formação dos professores tem sido insuficiente para prepará-los diante do contexto da Educação Especial que visão promover a inclusão (Magalhães; Santos, 2023).

Um dos caminhos possíveis para a mudança de tal cenário é o entrelaçamento entre formação docente e Psicomotricidade (Magalhães; Cardoso, 2019). Neste viés, é possível trabalhar a Psicomotricidade a partir das perspectivas de Wallon (1995 *apud* Magalhães; Cardoso, 2019), o que ajudará a pensar o sujeito em sua globalidade. Tal concepção é de extrema relevância, pois demonstra nitidamente a ideia de que a deficiência não define toda a constituição de uma pessoa, independente de existir limitações cognitivas, sensoriais ou físicas.

A Psicomotricidade pode ajudar o educador a ampliar o repertório de interpretação sobre os sinais evidenciados no corpo de seus alunos. Ao adotar a dimensão walloniana entende-se que o cognitivo não é único no sujeito, já que este é constituído por corpo, mente e emoção, o que possibilita refletir e explorar as diferentes potencialidades do sujeito (Magalhães; Cardoso, 2019). Assim, observa-se a necessidade de se adquirir um olhar sensível às potências dos educandos.

4 DIVERSIDADE E PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO

Neste capítulo, serão discutidos os conceitos de diversidade e inclusão de maneira que nos ajude a pensar na multiplicidade existente na sociedade, nos quais se faz necessário o rompimento com estratégias mecanizadas da aprendizagem. Outro destaque neste capítulo será a reflexão da importância da atuação do profissional de apoio escolar na inclusão escolar de alunos com deficiência.

4.1 Diversidade e inclusão

Pensar em sociedade é refletir na multiplicidade existente entre os indivíduos, já que a diversidade faz parte da constituição do ser humano (Silva; Pedro; Jesus, 2017). É essa diversidade que torna o mundo tão multifacetado e cheio de descobertas, pois demonstra a vivência singular de cada sujeito em um mundo tão plural. Nesse sentido, não se pode pensar em uma escola sem refletir nas diferenças existentes no ambiente social. Com isso, rotular os indivíduos em um único padrão é menosprezar as diferenças que definem cada pessoa. Infelizmente, a tendência de muitas instituições escolares é ignorar toda essa riqueza que diferenciam os indivíduos e encaixá-los em um único padrão (Foucault, 1987), como se realmente fosse possível engavetar as especificidades existentes em cada pessoa.

A própria organização do espaço escolar que perdura há séculos impõe a alta disciplina dos corpos, no enquadre de cadeira enfileiradas e desconfortáveis com o propósito de docilização e submissão, como afirma Foucault (1987). Na ideação de padronização, como se os indivíduos fossem iguais (Alves *et al.*, 2019). Cada indivíduo aprende de uma forma diferente, já que cada pessoa é única. É necessário pensar que seres humanos não são máquinas para reproduzirem padrões, pois pessoas são feitas de carne, osso, sentimentos, desejos, vontades, visões de mundo e tantas, tantas particularidades que torna incoerente qualquer tentativa de enquadramento.

Hoje em dia, não cabe mais uma escola que visa atender a todos da mesma maneira. Cada vez mais se torna necessário respeitar e agregar formas de contemplar os diferentes públicos que circulam no espaço escolar, seja aluno, professor ou qualquer outro sujeito. Nossas escolas devem deixar de ser gaiolas que aprisionam as crianças e que inibem de alçarem voos profundos (Alves, 2009). Uma forma de permitir que os discentes possam ser livres é respeitar as singularidades.

Propiciar que os sujeitos sejam livres em suas especificidades é favorecer a manifestação do potencial ativo existente de cada um (Bueno, 1998).

Entre tantas particularidades e multiplicidade que prepondera na sociedade estão as pessoas com deficiência, que é o foco da presente pesquisa. Pela Constituição Federal (Brasil, 1988) que, no seu artigo 208, diz que as pessoas com deficiência devem ter atendimento educacional especializado. Além, disso, na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), na qual o Brasil é signatário, orienta que os sistemas de ensino inclusivos devem responder às necessidades dos estudantes com deficiência, considerando as diferentes formas e ritmos de aprendizagem e garantindo, entre outras condições, estratégias e currículo apropriado.

Como bem pontuado por Rocha (2022, p.2) a escolarização de tais sujeitos não atesta a educação, pois a “efetivação deste processo, assim como o seu maior sentido, está nas oportunidades de desenvolvimento que são proporcionadas aos sujeitos.” Nesse viés, entende-se que não basta apenas as pessoas com deficiência estarem inseridas no espaço escolar, já que há a necessidade de ações eficazes que atendam as necessidades específicas de tais indivíduos.

O atendimento escolar das pessoas com deficiência está atrelado à Educação Especial que, de acordo com a LDB 9394/96, é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (LDB 9394, 1996, p.24). Plestch (2020, p.10) menciona que a Educação Especial também deve ser compreendida como uma “área de produção de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa de pessoas com alguma deficiência.”

No Brasil, no século XVI, com a atuação de pedagogos e médicos passou-se a defender a teoria de que era possível educar a todos, até mesmo os “ineducáveis”. Com isso, o atendimento às crianças com deficiência teve início em instituições assistencialistas como as Santas Casas de Misericórdia que recebiam os pobres e doentes, que muitas vezes eram abandonados e vistos como indesejáveis na sociedade (Secundino; Santos, 2023). Embora não se tenha registros oficiais de como eram feitos os tratamentos a tais pessoas atendidas, supõe-se que boa parte de tais crianças tinham alguma anomalia física e por conta disso eram abandonadas de forma que ficavam a mercê de situações altamente precárias (Secundino; Santos, 2023).

Ainda em Secundino e Santos (2023) é possível ver que com o advento da segunda metade século XIX, marcado pelo crescimento econômico e estabilização política, as ideias europeias tiveram forte influência no pensamento brasileiro. Dentre os impactos na área da Educação Especial estão à criação do Instituto Meninos Cegos por Benjamim Constant em 1854; a primeira instituição voltada para pessoas com cegueira no Brasil, o Instituto de Surdos-Mudos em 1857. Ambas as instituições existem até hoje como Instituto Benjamim Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Secundino; Santos, 2023).

Secundino e Santos (2023) também nos apontam que a ciência positivista forneceu respaldo à Psicologia sob a vertente comportamental de que as condições físicas e sociais podem influenciar no comportamento das pessoas. Com essa nova perspectiva, gradativamente foi se construindo um novo cenário acerca da pessoa com deficiência, que incluía analisar a possibilidade de escolarização de tais indivíduos (Secundino; Santos, 2023).

O movimento de pais, amigos e familiares ganhou notoriedade e força nos anos de 1960, na qual se pôde observar uma organização mais estruturada para a reivindicação de matrículas e acesso escolar ao ensino regular, como destacado por Secundino e Santos (2023). Ainda nos anos de 1960, houve o aumento de instituições que atendiam pessoas com deficiência já que “em 1949 havia 41 instituições para eles e 26 para outras deficiências; em 1959, crescera para 191 e 58 respectivamente, e em 1969, já eram 821 para deficientes mentais e 313 para outras deficiências” (Ferreira, 2006, p. 88 *apud* Secundino; Santos, 2023, p.6-7).

A partir dos anos de 1946, pode ser notado que a educação passou a ser vista como direito assegurado a todos de forma gratuita e obrigatória, o que possibilitou a intensificação dos movimentos sociais para que tal direito fosse efetivado nas escolas públicas. Na LDB de 1961, embora houvesse certa demanda para o atendimento aos “excepcionais” (nomenclatura utilizada na época para as pessoas com deficiência), tal atendimento era efetivado de maneira superficial (Secundino; Santos, 2023).

A Educação Especial foi instituída no Brasil em 1973, com a criação de Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sendo que naquela época ainda estava impregnada com a visão comportamentalista (Plestch, 2020). Na Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, ocorrida na Espanha em 1994, reuniu profissionais de diferentes países que, dentre outras prerrogativas, discutiram

a necessidade de um ambiente onde todos possam aprender. Dessa Conferência, resultou a Declaração de Salamanca que defende o direito de todos a aprender, independentemente das condições físicas, intelectuais, sensoriais. Tal Declaração até hoje é visto como um passo importante para se pensar na Educação Inclusiva (Araújo; Uhmman, 2020).

A Constituição Federal de 1988 assegurou uma série de direitos sociais que podem ser vistos como marcantes para o novo cenário da sociedade, no qual beneficiava as pessoas com deficiência com a universalização de acesso a escola, e com isso, foram feitas reformas no sistema de ensino educacional (Secundino; Santos, 2023). Em âmbito nacional, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ressalta que "a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão". O objetivo promulgado no documento mencionado é:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (PNEE, 2008, p.14)

A partir deste texto, é possível refletir sobre o compromisso legal para a promulgação da inclusão escolar, no qual se observa a atuação de distintos agentes e áreas sociais. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão evidencia a garantia do direito da pessoa com deficiência em diferentes instâncias, sendo um avanço significativo que remete a globalidade da inclusão na sociedade (Araújo; Uhmman, 2020).

Pensar na Educação Especial na perspectiva inclusiva é remeter às intensas lutas mobilizadas pelos movimentos sociais (Magalhães; Cardoso, 2008). A perspectiva inclusiva evidencia que não basta o indivíduo com deficiência estar inserido em dado ambiente ou espaço, mas que faça parte da sociedade usufruindo de todos os elementos sociais produzidos (Secundino; Santos, 2023).

Um dos avanços significativos da Educação Especial na perspectiva inclusiva

é pensar que todos os sujeitos têm voz, independente das singularidades apresentadas, que detém o direito de viver plenamente na sociedade, o que pode ser notado pelo texto da LBI (2015). Plestch (2020, p.11) defende que “a educação inclusiva é um processo dinâmico, cujas fronteiras se movem de acordo com as visões de inclusão em disputa e as lutas dos agentes políticos, econômicos e sociais envolvidos.” Sendo assim, corrobora-se que a inclusão não é nenhuma ilusão, mas um ato possível que envolve a luta contra qualquer forma de preconceito que ultraja o direito de todo ser humano de ser livre e ter uma vida digna com qualidade.

Apesar de todos os avanços na legislação, a proposta da Educação Inclusiva é desafiadora até hoje (Rocha, 2022). Como defendido por Plestch (2020, p.7) para que a inclusão aconteça efetivamente é necessário combinar os seguintes elementos: “desenvolvimento dos sujeitos”, “pluralidade cognitiva” e “convivência com uma diversidade cultural”. Tal perspectiva permite observar que a inclusão envolve pensar nas múltiplas possibilidades dos sujeitos para além dos atributos que os limitam, seja cognitiva, sensorial ou fisicamente.

Como bem pontuado por Plestch (2020) deficiência é uma questão pública, ou seja, não é algo que deve ficar sob responsabilidade do setor privado, o que implica a promoção de acessibilidade para o atendimento de tais sujeitos. Outro ponto é que a pessoa não pode ser reduzida à deficiência (Plestch, 2020), isso seria diminuir toda a essência da pessoa a algo que o indivíduo possui e não tudo aquilo que realmente o define. Sendo assim, estigmatizar o sujeito pela deficiência, é menosprezar as potencialidades de cada um, que podem ser observadas e manifestadas pelo corpo (Bueno, 1998).

Embora a interação dos educandos com seus pares sociais ser algo de extrema relevância, a escola não deve ser vista como mero ambiente para socialização, mas que fomente uma aprendizagem efetiva dos educandos com deficiência (Plestch, 2020). A escolarização em salas de aulas comuns da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades deve ser vista como um progresso, já que em décadas não muito distantes dos dias de hoje havia um normativo claro de quem poderia ou não aprender (Kassar, 2016). É necessário ir além da inclusão idealizada no papel em que há alunos com deficiência matriculados nas salas comuns e nas salas de recursos, pois a realidade demonstra ações pedagógicas que destoam daquilo que é ensinado ao aluno com deficiência e dos demais estudantes (Plestch, 2020).

Ainda há um longo caminho para transformar o que é idealizado pelas leis em realidade. Chega a ser contraditório que um direito conquistado por muitas lutas e movimentos precisa ser reafirmado para ser efetivado. Isso evidencia que o caminho para que a inclusão realmente ocorra ainda é muito longo e pautado em desafios, observando que avanços e retrocessos se interligam nos dias de hoje (Magalhães; Cardoso, 2008). Contudo, apesar dos obstáculos existentes, é um compromisso de todos lutarem por uma sociedade na qual as diferenças possam ser valorizadas e respeitadas (Plestch, 2020).

4.2 A atuação dos profissionais de apoio à inclusão

Nesse tópico abre-se um espaço para reconhecer a importância dos demais agentes que fazem parte da escola. Isso significa dizer que para a promulgação de um ensino qualitativo é indispensável a presença de pessoas como o inspetor, servente, merendeiro, porteiro, secretário e tantos outros que ajudam a mobilizar a educação diariamente. Entre esses sujeitos estão os profissionais de apoio escolar⁷ que atuam junto ao discente com deficiência. Diante das variações municipais e estaduais tais profissionais podem receber distintas nomenclaturas como: “auxiliar escolar, cuidador, tutor escolar e mediador escolar’ (Balbino et al, 2021). No meu caso específico como profissional de apoio, o nome adotado no município do Rio de Janeiro foi AAEE.

A inclusão não ocorre de forma isolada, já que necessita da participação de diferentes atores, o que evidencia a importância do mediador escolar (Araújo; Uhmman, 2020). Ressalta-se que o termo mediador pode ser compreendido como aquele que “acompanha o estudante durante seu dia letivo, buscando intervir, potencializando seu processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento” (Vargas; Rodrigues, 2018, p.1 *apud* Balbino et al, 2021).

Embora pessoalmente eu tenha escutado vozes que não acreditavam na atuação do AAEE como mediador pedagógico, já que equivocadamente havia a defesa de que tal profissional devesse se restringir a cuidados de higiene íntima,

⁷ A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015) descreve o profissional de apoio escolar como “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.”

pela definição apresentada anteriormente, posso afirmar que em meu cargo exerci a função de mediar à aprendizagem dos educandos com deficiência. Particularmente sentia que reduzir todas as atribuições do AAEE⁸ a atos relacionados à limpeza, representava uma visão distorcida do profissional.

É bom pontuar que os cuidados relacionados à higiene do discente com deficiência não era o problema em si, até porque, dizendo por mim mesma, havia o zelo e a dedicação no cuidar dos meus alunos em todas as áreas que necessitassem de atenção. A questão é o cunho pejorativo das falas que rotulavam o AAEE como “o/a menino/a do banheiro,” o que não representava de forma alguma a dimensão inclusiva do ofício. Apesar desse fator, sentia que minha atuação como AAEE tinha um real compromisso para a promoção da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Salienta-se que cada sujeito é único e não segue a um padrão e o mediador pode contribuir com o docente na captação de olhares que atendam às necessidades específicas do educando (Araújo; Uhmman, 2020). Foram justamente esses olhares que me possibilitou enxergar meus alunos de forma potencializadora, tal como será apresentado no capítulo sexto deste trabalho. Sendo assim, o profissional de apoio pode ser um elo do aluno com deficiência com outras pessoas

⁸ De acordo com o Edital SMA N° 55, de 07 de maio de 2014 as atribuições genéricas do AAEE são: manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais; requisitar e manter o suprimento necessário à realização das atividades; zelar pela higiene e limpeza do ambiente e dependências sob sua guarda; observar as condições de funcionamento dos equipamentos, instrumentos e bens patrimoniais, solicitando os reparos necessários, para evitar riscos e prejuízos; zelar pelo uso racional e econômico e pela conservação dos equipamentos, materiais de consumo e pedagógicos pertinentes ao trabalho; colaborar com o docente na observância de regras de segurança quando do atendimento aos alunos e da utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias; acompanhar e participar sistematicamente dos cuidados essenciais referentes à alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer dos alunos; participar de programas de capacitação corresponsável.

Já as atribuições específicas são: colaborar com o Professor Regente e/ou Direção quando da execução das atividades propostas aos alunos, interagindo com os demais profissionais da instituição; apoiar o processo de inclusão do aluno com deficiência; colaborar com o Professor Regente e/ou Direção no desenvolvimento das atividades previstas no projeto político pedagógico da unidade escolar; receber e acatar, criteriosamente, a orientação e as recomendações do Professor no trato e atendimento ao aluno; executar tarefas relativas à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infanto-juvenil, sob a orientação e supervisão do Professor Regente; disponibilizar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades desenvolvidas pelo Professor Regente; executar tarefas relativas à observação das alterações físicas e de comportamento; colaborar na execução de atividades que visem à desestimulação da agressividade sob a orientação e supervisão do Professor Regente; colaborar na estimulação da independência do aluno, em especial, no que tange aos hábitos alimentares, de acordo com as orientações dos técnicos responsáveis; responsabilizar-se pela alimentação direta dos alunos dos berçários; cuidar da higiene e do asseio dos alunos sob sua responsabilidade; acompanhar o aluno em atividades sociais e culturais programadas pela unidade; executar outros encargos semelhantes, pertinentes à função.

e espaços, colaborando até mesmo nas construções curriculares e Planos Educacionais (Araújo; Uhmman, 2020).

De acordo com Mousinho *et al.* (2010, p. 95 *apud* Vargas; Rodrigues, 2018, p.8):

O mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança. Ele deveria ser visto como mais um agente de inclusão, na medida em que ele teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e estando sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno.

Com isso, percebe-se que a figura do profissional de apoio não é de uma mera figura decorativa, mas de um agente mobilizador da inclusão. Em minha experiência enquanto AAEE pude contemplar a extrema relevância do meu ofício quanto ela agregou positivamente para a inclusão dos alunos com deficiência. Vale denotar que o mediador não significa remeter a uma superproteção, mas pontuando as ações em que realmente se faz necessário a intervenção mediadora (Balbino et al., 2021), o que se remete a desconstrução de qualquer visão capacitista. Nesse sentido, é imprescindível que o educador tenha uma sensibilidade para que o discente evidencie as suas capacidades de maneira mais autônoma.

Ressalta-se que o mediador apesar de sua importância para um ambiente educativo inclusivo, não é uma realidade em todas as escolas, apesar do artigo 18 da LBI evidenciar a presença de um profissional de apoio junto ao estudante com deficiência, quando for necessário (Vargas; Rodrigues, 2018). Desempenhando a função de AAEE, vi e senti a carência de profissionais para alunos com deficiência. Embora não tivesse que acompanhar um estudante específico, não dava conta de atender a todos que precisavam de uma mediação. O meu desejo era poder auxiliar na inclusão de cada discente, mas vi que o número de alunos com deficiência era muito maior dos agentes que eram ofertados⁹.

Assim como existe uma lacuna na formação docente para atuar junto a pessoa com deficiência (Jesus; Barreto; Gonçalves, 2011), também há problemas na habilitação dos profissionais de apoio escolar que muitas vezes está aquém das

⁹ De acordo com dados do portal online da Prefeitura do Rio de Janeiro, atualmente há na rede mais de 600.000 alunos matriculados em todos os segmentos. Somente na Educação Especial, segmentada nas Classes Especiais, há 3.778 estudantes. Atualmente, existem na rede municipal 1.734 AAEEs. Se formos agregar a esses números os discentes matriculados nas turmas comuns, é possível refletir que a quantidade de profissionais de apoio é insuficiente para a real demanda dos alunos público-alvo da Educação Especial.

reais necessidades para a atuação junto a um aluno com deficiências, já que a própria legislação não especifica as habilitações necessárias para exercer tal função (Araújo; Uhmman, 2020).

Esta questão está relacionada com minha experiência, já que apesar de exercer atividades de apoio pedagógico, não tinha nenhuma formação que me habilitasse para essa ação¹⁰. Embora eventualmente fossem ofertados cursos pela prefeitura, a formação que realmente me auxiliou se desenvolveu no dia a dia nos diálogos com outros profissionais e nas pesquisas realizadas por conta própria para conhecer melhor as especificidades dos estudantes.

Entre diferentes lutas e discussões houve uma proposta para adequar a formação para ensino médio normal e/ou licenciatura em Pedagogia¹¹, mas não foi efetivada. Ainda sim, me questiono se essa ação seria suficiente dada a dimensão da atividade do profissional de apoio escolar. De fato ainda existem controvérsias na formação, capacitação e habilitação sobre o AAEE e o profissional de apoio escolar de maneira geral, mas que não desmerecem a relevância de tais sujeitos no processo de inclusão.

Nesse contexto, é possível refletir que as problemáticas que impactam a formação docente, tais como desvalorização, falta de investimento, baixo salário, entre outros fatores (Redig; Mascaro, 2021) é um óbice que acompanha demais profissionais da educação. Com isso, observa-se o quanto é desafiador o ato de educar, o que não deve ser fator que exima o educador de se portar como um agente pensante de sua prática (Redig; Mascaro, 2021) e de assumir postura reflexiva e dialética (Moura; Martins, 2022).

Diante de tais fatores, em uma forma talvez tímida, nesse trabalho me lanço como uma defensora da importância da atuação dos profissionais de apoio escolar para o processo de inclusão do estudante com deficiência. A minha defesa se pontua no fato de poder contemplar, no período que exerci a função de AAEE, o quanto minha prática de educadora beneficiou o desenvolvimento de distintas habilidades em meus alunos, tais como apresentarei no sexto capítulo deste estudo.

¹⁰ A habilitação exigida para o cargo de AAEE é o Ensino Médio Completo.

¹¹ Indicação de Ementa nº 4092/2021.

5 UMA RELAÇÃO MOVIDA PELO AFETO

Neste capítulo, realiza-se uma reflexão acerca da dimensão afetiva na prática educativa, de maneira que contribua para o desenvolvimento global da criança com deficiência. Sendo assim, a Psicomotricidade adquire extrema relevância para que o educador usufrua dos atributos positivos da afetividade, de forma que construa um olhar sensível para as potencialidades do educando com deficiência. Juntamente a isso, levantaram-se breves noções que envolvem o corpo na escola, analisando a relevância de propiciar momentos de livre expressão corporal para o desenvolvimento do sujeito.

5.1 Afetividade na escola

Quando se fala em seres humanos, falamos em indivíduos que se relacionam em diferentes ambientes sociais. Isso significa que o contato com o outro nos fornece algum impacto. Nesse sentido, podemos constatar que as relações humanas envolvem afeto, já que somos pessoas e com isso somos formados pelo emocional como um todo (Moura; Martins, 2022). Com isso, a afetividade pode ser descrita como “um conjunto de fenômenos psíquicos que é experimentado e vivenciado na forma de emoções e de sentimentos” (Silva *et al.*, 2021, p.2).

É importante salientar que os afetos nem sempre são positivos (Moura; Martins, 2022). Para Spinoza (2005 *apud* Moura; Martins, 2022), o afeto pode ser descrito como tudo aquilo que move a alma, o que remete a capacidade de existência do ser humano. Sendo assim, somos constantemente afetados pelas interações que são construídas entre o eu, o outro e nós, pois viver em sociedade significa estar rodeado de relações afetivas (Silva *et al.*, 2021).

É interessante observar que não temos controle sobre aquilo em que seremos afetados, já que o afeto, seja positivo ou negativo, se desenvolve em nós de variadas maneiras e em diferentes contextos, o que muitas vezes ultrapassa a racionalidade humana (Moura; Martins, 2022). Esse apontamento é bastante pertinente, pois permite romper a ideia de um ser humano que é movido puramente pela capacidade de pensar. Desse modo, retira-se de certa forma a perspectiva de um indivíduo como dominador de todo seu corpo, a partir do momento que se compreende que a existência da afetividade leva o sujeito a vivências e atos que

mobilizam todo o seu ser. Com isso, entende-se que razão e emoção são elementos indissociáveis, porque uma inexistem sem a outra (Moura; Martins, 2022).

A escola é um espaço no qual as relações afetuosas estão fervilhando constantemente (Moura; Martins, 2022). A partir das concepções de Wallon (2005 *apud* Moura; Martins, 2022), entende-se que a afetividade surge do natural e se aformoseia no social com o relacionamento com o outro, o que detém a plena formação do indivíduo. Nesse sentido, remete a impossibilidade de neutralidade e total indiferença nas distintas experiências afetivas vivenciadas nos múltiplos espaços sociais que os sujeitos transitam ao longo da vida. Sendo assim, o educador não tem como ser afetuosamente indiferente em sua prática, mesmo quando tenta ser, surte algum efeito no aluno, seja de forma positiva ou não (Leite, 2012 *apud* Moura; Martins, 2022).

Ressalta-se que o afeto de maneira negativa pode refrear as ações do aluno e causar distanciamento na relação entre docente e discente. Em contrapartida, o afeto positivo ajuda a potencializar os sujeitos e causa uma aproximação no ambiente escolar (Moura; Martins, 2022). A investigação proposta neste trabalho será o afeto positivo, de maneira a permitir que o corpo possa se comunicar e se aproximar da criança das mais variadas formas.

De acordo com José (2022), a afetividade está presente em todos os momentos em sala de aula, influenciando o desenvolvimento cognitivo dos alunos de maneira frequente. Deste modo, é possível destacar que o afeto também é observado pela seleção das práticas e estratégias que serão ou não utilizadas em sala de aula, nos quais o professor entrelaça seus próprios valores e visão de mundo (José, 2022). Nesse sentido, pontua-se a necessidade do educador sempre exercer uma reflexão sobre sua ação, de maneira que permita observar como seus atos impactam a relação com seus alunos. Assim, o professor terá a oportunidade de conhecer melhor o estudante, rompendo com uma visão de educação nas quais as relações de ensino são construídas de maneira verticalizada, reforçando o autoritarismo do docente sobre a passividade do discente (Pimenta, 1993 *apud* Moura; Martins, 2022).

Além disso, pontua-se que a positividade existente nas relações afetivas contribui para o desenvolvimento de um ensino de mais qualidade e incentiva o aluno para uma aprendizagem mais prazerosa (Silva *et al.*, 2021). Dessa forma, os estudantes se desenvolverão plenamente como sujeitos: “ativos, participativos,

criativos, pensantes e independentes” (Moura; Martins, 2022, p.6). Com isso, entende-se que o afeto é indissociável do ensino, claro, se este se desenvolver de forma positiva e construtiva tanto para alunos quanto para professor no processo de aprendizagem (Silva *et al.*, 2021).

É válido evidenciar que não se precisa de nenhum manual de instrução, protocolos pedagógicos ou diretrizes para desenvolver o afeto de maneira positiva. Quando o educador está disponível para o educando, um simples gesto já comunica o quanto de cuidado e atenção estão sendo investidos no encontro, potenciando a relação proximal, impactando na díade de forma altamente construtiva (Moura; Martins, 2022). Essa relação proximal de acolhimento e confiança favorece a criação de laços de amizade que contribuem para o diálogo e aumento da autoestima do estudante (Silva *et al.*, 2021). Com isso, contribuindo para romper com a visão do educador distante que não se permite envolver com os educandos.

De acordo com Moura; Martins (2022, p.8), “o docente precisa ter consciência que quem está diante dele são corações pulsantes, cada um no seu ritmo, sentimentos e anseios” . Sendo assim, verifica-se que técnicas e métodos são insuficientes para levar o professor a olhar o aluno de forma integral. O que pode propiciar a via da afetividade é o investimento que cada um faz para si, na relação de autoconhecimento e abertura de canais amorosos para vida e para os outros. Nesse sentido, é importante estar disponível para receber o outro (Lapierre; Aucouturier, 1988) onde não há protocolos e manual de instrução, mas sim investimento pessoal e sentimental que acontece na prática psicomotora.

Para compreender os variados fatores vividos pelas crianças em seu contexto de vida que, consciente ou inconscientemente, influenciam a aprendizagem em sala de aula, é necessário estar sensível às questões humanas (Moura; Martins, 2022). Além disso, as relações movidas pelo afeto se constituem de forma positiva quando o docente reconhece o aluno como uma pessoa com conhecimento de mundo que deve ser valorizado, de forma a instigar a capacidade crítica reflexiva do discente (José, 2022).

Segundo Wallon (2005 *apud* Moura; Martins, 2022), o desenvolvimento do sujeito ocorre com a indissociabilidade entre cognitivo, emocional e motor. A parte motora está relacionada aos movimentos do corpo, que já existe na vida intrauterina do sujeito. A parte afetiva, é observada através dos sentimentos e emoções e

paixões, cada qual em níveis distintos. Já na parte cognitiva, há a transformação e manutenção do conhecimento por parte do sujeito (Silva *et al.*, 2021).

Para Wallon (Grandino, 2010), o desenvolvimento ocorre durante toda a vida do sujeito, detendo a afetividade e a cognição que estarão em constante movimento, intercalando-se nas distintas aprendizagens que o sujeito realiza ao longo da vida. Com isso, de acordo com a teoria walloniana, o desenvolvimento humano ocorre com a sucessão de estágios que alternam os aspectos sociais e biológicos (Silva *et al.*, 2021). Os estágios wallonianos são: Impulsivo – emocional, Sensório - motor e projetivo, Personalismo, Categorical, Puberdade e adolescência (Grandino, 2010).

O período Impulsivo- emocional ocorre do nascimento até o primeiro ano de vida, marcado pela predominância afetiva e motora (Silva *et al.*, 2021). Neste estágio, há as primeiras relações sociais e com o meio, a afetividade entre o adulto ocorre para o atendimento das necessidades atendidas do bebê (Grandino, 2010).

O estágio Sensório-motor e projetivo, ocorre até os três anos de vida, marcado pelo desenvolvimento cognitivo. Neste estágio, a criança desenvolve a marcha e a linguagem, se desenvolve com mais autonomia e ainda, explora o meio da qual vive pelo corpo (Silva *et al.*, 2021). Com isso, há o predomínio das relações exteriores e inteligência e ainda, os pensamentos são projetados para o ato mental (Grandino, 2010).

O estágio Personalismo, tem ocorrência dos 3 aos 6 anos, marcado pelo afeto. Neste estágio, a criança passa a diferenciar o “eu”, o “outro” e o “mundo” e ainda adquire maior consciência corporal e utiliza pronomes para identificar-se, principalmente o pronome possessivo “meu” (Silva *et al.*, 2021). Ainda, há a imitação motora e posturas sociais (Grandino, 2010).

Já o estágio Categorical, se propaga dos 6 aos 11 anos, marcado pela predominância do cognitivo. Aqui, a criança desenvolve a capacidade de escolha de papéis sociais, autodisciplina mental, sincretismo e formação de categorias (Silva *et al.*, 2021). Assim, a pessoa passa a pensar conceitualmente, de maneira que avance para o pensamento abstrato e simbólico, favorecendo funções como memória voluntária, atenção e raciocínio associativo (Grandino, 2010).

O quinto estágio, Puberdade e adolescência, ocorre dos 12 anos em diante, no qual se predomina a parte afetiva. Tal estágio é marcado pela ambivalência de sentimentos, fortalecimento do pensamento categorial, seleção de valores morais, o esquema corporal é reorganizado e ainda, o sujeito exerce atos de dependência e

oposição. Conflitos entre adulto e criança (Silva *et al.*, 2021).

Ao longo desses estágios, o desenvolvimento da pessoa é marcado por contradições e conflitos, desencadeados pela maturação orgânica e social (Silva *et al.*, 2021). Ressalta-se que os conflitos são essenciais para o desenvolvimento do sujeito, pois “atinge os planos sociais, morais, intelectuais, e orgânicos” (Almeida, 2001, p. 85 *apud* Silva *et al.*, 2021, p.13). Wallon (Grandino, 2010) era contrário a uma evolução gradativa das estruturas mentais. Assim, questionava o desenvolvimento de maneira sucessiva e linear, já que defendia a ideia de alternâncias funcionais, que desencadearia avanços, recuos e contradições no desenvolvimento do indivíduo (Grandino, 2010).

Diante de tais concepções, é interessante considerar a singularidade do desenvolvimento em cada sujeito (Grandino, 2010). Nesse sentido, é possível dizer que cada pessoa é única no seu desenvolvimento, o que remete a necessidade da afetividade para compreender o indivíduo em sua unidade.

5.2 O corpo na escola

Na antiguidade clássica, Platão observa o corpo como algo de menor valor que impedia a ação do intelecto. Além disso, pontua-se que os trabalhos braçais eram realizados por escravos e outros sujeitos que executavam tarefas que “qualquer um” poderia fazer, enquanto as atividades ligadas à mente eram realizadas por uma minoria elitizada que tinham tempo hábil para se dedicar a tais ofícios. Descartes tinha uma ideia similar a de Platão ao deter o corpo como algo de segundo plano (Alves *et al.*, 2019). Com isso, observa-se a existência de um afastamento entre corpo e mente.

Ainda hoje, são comuns ideias como as de Platão e Descartes na sociedade em que separa corpo e mente, estigmatizando o corpo como um vilão que necessita ser contido no espaço escolar (Alves *et al.*, 2019). Spinoza (2011 *apud* Alves *et al.*, 2019) demonstrou em seus estudos que a natureza era pertencente a Deus, o que contraria as ideias platonistas e cartesianas. Dessa maneira, entendendo que o corpo fazia parte da natureza e que devia ser estudado, já que corpo e alma eram substâncias unívocas (Alves *et al.*, 2019). Assim, demonstra-se a impossibilidade de ver corpo e mente como elementos separados, pois fazem parte da mesma unidade.

Como no contexto escolar são englobados diferentes ecos da diversidade

existente na sociedade, esse espaço deveria ser o lugar acessível para a escuta (Rinaldi, 2014). Porém, o que é visto na realidade é o sufocamento de vozes através do aprisionamento do corpo. Segundo Foucault (1987, p.163), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” Complementando tal ideia, Lea Tiriba (2008) salienta que a escola tem sido um lócus onde se perpetua o controle massivo do corpo, inibindo os alunos de se expressarem e verem o mundo por suas próprias perspectivas. Com isso, observa-se que as instituições de ensino ignoram toda a multiplicidade existente entre os indivíduos ao tentar encaixar todos em um padrão. Sendo assim, é possível dizer que as escolas emparedam as crianças com a organização pautada no controle massivo do corpo (Tiriba, 2018). Para Wallon, (Guimarães, 2008 *apud* Alves *et al.*, 2019) o ato motor gera o ato mental. Então, ao aprisionar o corpo, impede-se o sujeito de adquirir um desenvolvimento global.

Um corpo controlado é um corpo útil (Foucault, 1987). Ao controlar massivamente o corpo, a escola se comporta como em um quartel, tirando toda a sutileza do corpo, restringindo-o a normas que sufocam a criatividade e expressão do ser humano, assemelhando-o a máquinas, ignorando o fato de que toda a movimentação corporal reflete as energias fervilhadas dos sujeitos (Tiriba, 2018).

A movimentação natural do corpo não é permitida na escola, salvo em momentos pontuais como a hora do recreio que ainda assim está sob constante vigilância (Lapierre; Aucouturier, 1988). Como se esse breve período fosse suficiente para que o sujeito expressasse de forma livre e espontânea e criativa tudo aquilo que o corpo deseja transmitir. Torna-se emergente superar tal panorama aprisionador do corpo e a Psicomotricidade é uma via possível para que esse ato aconteça. Pelas ações psicomotricistas na escola reflete-se que o corpo não é um óbice que impede a aprendizagem dos estudantes, o que evidencia a necessidade de romper com o dualismo cartesiano que separa corpo e mente (Alves *et al.*, 2019).

A partir das ideias wallonianas, o movimento e a agitação motora da criança, que para a escola sinaliza obstáculos na aprendizagem, na verdade, está associada à expressividade motora e está atrelada indissociavelmente ao desenvolvimento linguístico e percepção da criança (Grandino, 2010, p.41). As crianças são seres culturais (Vygotsky, 1989 *apud* Tiriba, 2018) que se desenvolvem ao longo da vida (Kassar, 2016). Sendo assim, constata-se que a escola não lida com corpos estáticos, mas com corpos que estão em constante movimento se expressando

(Lapierre; Aucouturier, 1988). De maneira geral, entende-se que as instituições de ensino lidam com sujeitos formados por carne e osso que demarcam a própria vida a partir do seu corpo.

Nesse viés, constata-se que a vida é inexistente sem movimento (Lapierre; Aucouturier, 1988) isso significa que ao inibir o movimento dos corpos, estão matando os indivíduos naquilo que lhe é mais natural: o movimento. Reprimir o movimento da criança é reprimir o seu desenvolvimento natural (Lapierre; Aucouturier, 1988). De acordo com Spinoza (2011 *apud* Schaefer, 2019, p. 19), “o corpo traz em si a essência na existência.” Para Wallon (Guimarães, 2008 *apud* Alves *et al.*, 2019) o ato motor gera o ato mental. Diante de tais colocações, observa-se o movimento corporal como algo natural, benéfico e agregador à aprendizagem.

É necessário pensar que o movimento infantil tem um sentido distinto daquele presente no adulto e é promotor do desenvolvimento da criança (Grandino, 2010). Além disso, é preciso desconstruir o olhar do adulto sobre o desenvolvimento infantil, já que determinadas manifestações sobre a ótica adultocêntrica poderá construir sentidos equivocados acerca das diferentes demonstrações da criança (Grandino, 2010). Sendo assim, defende-se que o adulto precisa reconhecer as especificidades existentes na infância, ainda que este termo seja culturalmente polissêmico (Schaefer, 2021). A partir de tais perspectivas, remete-se a necessidade do professor não deixar a criança que existe dentro dele falecer, de modo que passe a perceber a vida sem as mazelas sociais promotoras de incertezas e que inibem os sonhos que tornam a existência mais significativa e prazerosa.

De acordo com Rinaldi (2014, p.127), “na mais tenra idade, as crianças mostram que tem voz e, acima de tudo, que sabem escutar e que também querem ser ouvidas.” Tal afirmativa corrobora com a perspectiva de que todos os sujeitos necessitam ser valorizados em suas potencialidades. Diante disso, almeja-se uma sociedade em que as pessoas tenham mais sensibilidade para escutar a si mesmas e o outro, de forma que cada um pudesse exercer toda a potência do corpo, sem se inibir com estigmas sociais que aprisionam e adoecem o corpo. É necessário entender que todos nós somos um corpo, mas muitas vezes não sabemos mensurar toda a potência existente nesse corpo (Schaefer, 2019). Nesse viés, compreende-se que a Psicomotricidade contribui justamente para que o sujeito realize uma escuta de si próprio e assim, possa se autodescobrir através do corpo.

Ressalta-se que tem que ser trabalhado o que há de positivo nas crianças, ou seja, analisar sobre o que elas podem fazer ou atingir e não pelo aquilo que elas não sabem (Lapierre; Aucouturier, 1988). Esse fator é de extrema relevância para se olhar para as crianças com deficiência a partir das potencialidades, o que ajuda a romper com a visão de incapacidade. Nesse sentido, fica nítido a necessidade do educador ter uma olhar sensível para perceber o corpo como algo global que transmite as potências ativas do indivíduo (Bueno, 1998). Dessa maneira, é possível trabalhar a autoconfiança da criança através da livre expressão (Lapierre; Aucouturier, 1988).

Nesse sentido, é necessário olhar o corpo da criança com deficiência para além do modelo médico, já que todas as pessoas têm potencialidades, independente de quem seja (Lapierre; Aucouturier, 1988). De acordo com Schaefer (2019, p.16):

Descortinar o olhar psicomotor é um caminho sem volta porque não é possível perceber o outro em sua potência de agir e ignorar o que se vê, o que se sente. Com esse olhar, a necessidade de buscar meios de se relacionar com quem se revela diante de nós: um corpo que expressa muito mais do que aprendemos nos livros escolares, nos conteúdos programáticos, nas diretrizes curriculares e nas normas institucionais.

Assim, observa-se que educador precisa desenvolver a habilidade de olhar de forma psicomotora, de maneira que possa perceber o corpo de seus alunos como corpos potentes. Desse jeito, rompendo o modelo de educação que maquinizam os seres humanos a padrões previamente estabelecidos pelas relações de poder (Foucault, 1987). Com isso, o professor larga a figura de autoritarismo, mas se assume como um agente participativo do descobrimento da pessoa através do corpo, o que ajuda a encaminhar o sujeito para o desenvolvimento de toda a potencialidade e uma vivência mais criativa e autônoma (Lapierre; Aucouturier, 1988).

Salienta-se que cabe ao educador criar condições que despertem o desejo da criança (Lapierre; Aucouturier, 1988). Dessa maneira, poderão ser observados os reais desejos da criança. A função do educador não é impor as regras do que o corpo pode ou não pode fazer, mas se mostrar sempre disponível sem inibir o potencial criativo que as crianças podem vivenciar através do corpo (Lapierre; Aucouturier, 1988). Entender os sinais do corpo é tão importante que a até mesmo a agressividade passa a ser observada não como uma mera transgressão, mas como

uma via de comunicação e interação (Lapierre; Aucouturier, 1988).

Muito se fala do corpo do aluno, mas o corpo do professor também deve ser trabalhado. De acordo com Alves (2013), o professor é aquele que ajudará o aluno a se conscientizar da imagem e esquema corporal. É importante evidenciar que o corpo do docente tem que ser olhado constantemente, principalmente por ele próprio, já que é um corpo que é continuamente construído e reconstruído na relação com o outro (Alves, 2013).

Sendo assim, é possível dizer que educador e educandos se constroem mutuamente, através da relação estabelecida no cotidiano escolar (Freire, 1996), o que corrobora com a afirmativa de que “nosso corpo não é nada sem o corpo do outro” (Ajuriaguerra, 1982 *apud* Alves, 2013, p.42). Com isso, compreende-se que a escola é um espaço em que diferentes corpos são construídos na interação com o outro e com o meio. Nesse sentido, é possível pontuar a indissociação da Psicomotricidade e da afetividade, já que são linhas que atuam simultaneamente nas relações estabelecidas entre os indivíduos (Magalhães; Cardoso, 2008).

6 RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA MOVIDA PELO OLHAR

Neste capítulo serão relatadas as minhas experiências com alunos com deficiência, destacando a relação com a Psicomotricidade.

6.1 O início de tudo

Ingressei na rede municipal do Rio de Janeiro em 2016, como AAEE, cuja função era de mediar¹² os alunos público-alvo da Educação Especial nos diferentes espaços escolares¹³. A emoção de ter o primeiro emprego como concursada era demais. Entrei com um misto de alegria e medo, pois não sabia o que encontraria pela frente. A exigência para o ofício era o Ensino Médio e não requeria nenhuma qualificação específica. A minha formação na época era apenas a de Licenciatura em História e não havia nenhuma relação direta com a área, o que me deixava um tanto receosa.

Entre em uma escola que atendia alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, o colégio tinha classes especiais, uma novidade para mim. Atuei em todos os segmentos. Lembro como se fosse ontem a primeira vez que pisei na instituição e adentrei em um mundo de muitas descobertas. Não vou negar o impacto que senti ao lidar com crianças, adolescentes e adultos com deficiência. Precisei rever muitos conceitos tais como falas e visões do senso comum, em que pude descobrir preconceitos que eu nem sabia que tinha, o que foi revelador para mim mesma.

As classes especiais eram formadas por turmas de Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DMU) e TGD (Transtorno Globais do Desenvolvimento), atual TEA (Transtorno do Espectro Autista). Vale salientar que nas classes especiais os alunos têm as mais variadas idades. Nessa escola, o agrupamento dos alunos era dado não por idade, mas por maturação cognitiva. Por conta disso, havia na mesma turma alunos de 10 a 40 anos. As mesmas atividades eram dadas para ambos os segmentos, o que demonstrava certa infantilização em tarefas atribuídas a

¹² No município do Rio de Janeiro há dois tipos de mediadores de alunos com deficiência: AAEEs e estagiários. Os AAEEs são profissionais concursados e contratados para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial, no caso dos concursados, sem limite de tempo. Já os estagiários, são graduandos da área da Educação e da Psicologia que são direcionados pela Coordenadoria Regional de Educação do município (CRE) para atender exclusivamente um aluno, por um tempo máximo de dois anos (Santos, 2021).

¹³ Vide nota na p.32 para verificar todas as atribuições do AAEE.

adultos com deficiência, o que hoje não concordo de forma alguma.

Nas turmas comuns, acompanhei alunos com TEA, deficiência física e intelectual. Fui direcionada, inicialmente para as turmas de DMU. Em tais salas, tive uma experiência transformadora. A maioria dos estudantes tinha paralisia cerebral e muitos não se comunicavam verbalmente nem se locomoviam. Como estabelecer uma relação com tais estudantes? O que faria? Esses eram os questionamentos que rodeavam minha mente e que me deixavam ainda mais apreensiva.

Tive contato com professores maravilhosos que me mostraram a sutileza e leveza no ato de educar, que simbolizava a mais doce maneira de amar e afetar o outro de forma positiva. Mas, profissionais ao contrário de uma postura inclusiva, também fizeram parte do meu convívio. Inclusive, foram esses educadores que chegaram a dizer que não valeria a pena trabalhar com alguns alunos pertencentes à Educação Especial, pois eram “corpos inúteis” por conta das limitações impostas pela deficiência. Passei a me incomodar com tais discursos, entendendo que a prática profissional implica assumir uma postura crítica (Freire, 1996).

Sabendo que ação e reflexão são atributos simultâneos (Freire, 1983 *apud* Loureiro, 2011), vivenciei internamente uma série de indagações e incômodos. O convívio diário com os estudantes com deficiência foi me mostrando o quanto os discursos que pautavam a pessoa em suas restrições eram errados. Mais do que corpos com deficiência, passei a enxergá-los como corpos potentes. Atualmente, exerço a função de professora de anos iniciais em outro município, mas o tempo de convívio com os alunos com deficiência enquanto mediadora, ressignificou a minha forma de agir e pensar, tanto pessoal quanto profissionalmente.

É interessante adotar o uso do conceito de potencialidade como as possibilidades criadas no presente (Loureiro, 2010). Tal perspectiva está intimamente associada com as minhas experiências com alunos com deficiência, pois o contato com tais sujeitos me levaram a sair de uma atmosfera pessimista do futuro pautada em incapacidades, na qual era reforçado por discursos que descredibilizavam a capacidade da pessoa com deficiência assumir o protagonismo de sua existência.

Nesse viés, pude adentrar em uma concepção focada em propiciar experiências, ainda que simples e curtas, mas que contribuíssem para que os estudantes mediados por mim sentissem e se descobrissem como um ser singular através do próprio corpo. Assim, percebo que os relatos narrados por mim

demonstram que tais indivíduos se construíram como sujeitos com vontades e capacidades, desconstruindo toda uma lógica de impotência.

A seguir, serão relatadas as experiências adquiridas como AAEE, entrelaçando o olhar psicomotor como forma de evidenciar as potencialidades dos estudantes. O olhar a qual denoto em minhas experiências é aquele que o corpo vai muito além dos fatores fisiológicos e anatômicos (Freitas, 1999 *apud* Loureiro, 2011), na qual poderão ser observados atributos que não poderiam ser vistos em um olhar apressado e focado nos limites colocados pela deficiência. A Psicomotricidade, nesse viés, assume um importante papel já que pode ser compreendida como “área de conhecimento que investiga o corpo em movimento, as relações de homens e mulheres com suas possibilidades de motricidade, afetividade e cognição” (Magalhães; Cardoso, 2008, p.9).

Pensar em estudantes com deficiência, é refletir sobre a pessoa que foge das expectativas tradicionais de ensino, em que o sujeito vai à escola simplesmente para apreender conteúdos disciplinares. Sendo assim, não é difícil imaginar o silenciamento e invisibilidade dos indivíduos com deficiência por serem diferentes do padrão esperado e não atenderem os parâmetros de uma cultura escolar que valoriza a mente (Loureiro, 2011). Ao olhar para meus alunos, penso seguir uma lógica contrária à omissão, já que proponho justamente evidenciar as e potencialidades de tais indivíduos, como alguém que tem que ser visto e ouvido por intermédio das distintas vias de comunicação do próprio corpo.

Para preservar a identidade e sigilo dos sujeitos, os nomes das pessoas envolvidas serão fictícios. Além disso, não será apresentado o nome da instituição onde ocorreram os casos relatados.

6.2 Um corpo que sorrir

O aluno Walter fazia parte da classe especial, da turma de DMU. O ano era 2016. Ele tinha 13 anos, o diagnóstico médico era de hidrocefalia, paralisia cerebral ocasionada por uma toxoplasmose na gestação. A mãe relatava o grave erro médico que não detectou a doença a tempo, que segundo relato da própria, recebeu até uma carta com um pedido de “desculpas” de um representante da Secretaria de Saúde do Estado.

Para além dessa situação, que agora não adianta supor hipóteses sobre

como seria a vida de Walter, o fato é que o adolescente tinha uma condição que o restringia de muitas coisas: não se comunicava verbalmente, não locomovia nenhum membro voluntariamente, não reagia a nenhum estímulo. Além disso, tinha convulsões por barulhos inesperadas e ainda estava em uma situação preocupante de obesidade. Walter, não interagira de nenhuma forma, o que tornava o trabalho bastante desafiador.

Assim que ingressei na escola, logo me apresentaram Walter como um aluno que estava na escola “perdendo tempo”, pois era um “corpo inútil”, já que não reagia a qualquer estímulo. Quando ouvi isso, fiquei sem reação, afinal era tudo muito novo para mim. Sabia que havia algo errado naquelas palavras, mas na época não sabia dizer o que era. Hoje, vejo que meu incômodo se pautava na estigmatização do corpo, pois reduzia o indivíduo por aquilo que ele possui e não pelo aquilo que o sujeito é.

Walter tinha sua vida resumida à deficiência para muitas pessoas. Faz-se necessário entender que antes da deficiência, existe um corpo com desejos e vontades, o que evidencia a necessidade de olhar os indivíduos de forma que não sejam reduzidos à deficiência (Plestch, 2020). Algo me fazia crer que havia em Walter algo muito além da deficiência, afinal era uma pessoa que tinha uma experiência de vida que merecia ser potencializada.

Apesar dos relatos de incapacidade que ouvia, dedicava-me no trabalho com alunos. Gostava de me envolver e envolvê-los, dentro das minhas possibilidades nas atividades e eventos que ocorria na escola. Sem saber estava me aventurando nas circunstâncias impostas pelo fazer docente, já que o ato de ensinar “exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996, p.19).

Lembro-me do dia em que estava na sala com a professora regente e outro Agente de Apoio a Educação Especial desenvolvendo uma atividade lúdica com quatro alunos, dentre os quais estava Walter. Contamos piadas e fizemos brincadeiras cantando músicas. Não me recordo exatamente qual era a atividade desenvolvida, só me lembro de que em dado momento Walter sorriu.

Para muitos foi apenas um sorriso, mas para nós que estávamos envolvidos plenamente na atividade, vimos que tinha algo a mais naquele sorriso e no olhar de Walter. Até então, Walter nunca tinha interagido de nenhuma forma, até a mãe ficou surpresa com o ocorrido. Tiramos várias e várias fotos para registrar aquele

momento. Mais que um sorriso, Walter demonstrou que não era um corpo “inútil” como muitos diziam. Sim, era um corpo com muitas limitações, porém tais restrições não eram capazes de apagar a sutileza de sentir e reagir ao mundo a sua volta.

O sorriso de Walter mexeu com algo dentro de mim, foi um misto de emoções ao ver serem desconstruídos discursos permeados de preconceitos e estigmas médicos. A partir desse evento, pude começar a observar a importância de olhar para o sujeito para além daquilo que estava aparente. Esse fato me fez entender a necessidade de buscar as potencialidades dos sujeitos (Lapierre; Aucouturier, 1988) e com isso, questionar qualquer discurso que dizia que determinado corpo não podia realizar algo.

6.3 Um corpo que explora

Este caso ocorreu no ano de 2022 em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. O aluno Amós de seis anos com síndrome de Down e TEA, não falava e nem se locomovia autonomamente. A mãe levava a criança em um carrinho de bebê. Mediei o menino no início do ano de 2020, quando ainda estava na Educação Infantil e durante todo o ano de 2022. Um fator que me desagradava muito é que o estudante era tratado literalmente como um bebê pelos responsáveis e não fazia nem acompanhamento multiprofissional que poderia auxiliar em seu desenvolvimento, o que tornava ainda mais desafiador trabalhar com a criança pedagogicamente. Esses fatores apenas contribuía para discursos de impossibilidades.

A professora regente me instruí a segurar a mão do estudante para realizar as tarefas, o que me deixava tensa, pois sabia que não fazia nenhum sentido para o discente, só estava reproduzindo um ensino mecanicista. Hoje, vejo que o olhar psicomotor que começou a se desenvolver em mim, não permitia aceitar aquela situação sem sentir que havia algo errado, muito errado. O aluno não tinha nenhum comprometimento físico, embora só engatinhasse. A própria mãe disse que se continuasse indo ao fisioterapeuta, talvez Amós já estivesse andando. De acordo com o relato da mesma, ele parou de ir devido às dificuldades de locomoção, distância e por não ver resultados imediatos. O carrinho de bebê não auxiliava em nada na autonomia e desenvolvimento do estudante.

Sob o aval dos responsáveis, da professora e coordenadora pedagógica,

propus retirar o aluno do carrinho de bebê e colocá-lo em uma cadeira, a mesma usada pelas outras crianças em sala. Essa simples mudança contribuiu para que outras crianças interagissem mais com Amós, o que foi benéfico para o aluno, já que por muito tempo tinha resistência a simples presença de pessoas que não fossem os responsáveis. Ao passar do tempo, aos poucos foi permitindo a aproximação e até mesmo o toque de outros indivíduos.

Foi incrível perceber que apenas o ato de colocar o aluno na cadeira ao invés do carrinho de bebê traria resultados positivos para o estudante e desconstruía falas pessimistas de que o menino jamais iria se incluir a um agrupamento social. Tal mudança entrelaça-se com a necessidade de incrementar diferentes formas para as distintas particularidades do aluno (Secundino; Santos, 2023). Com isso, é possível dizer que a inclusão pode ocorrer com a disposição de efetuar mudanças, ainda que sutis, mas que sejam de alguma forma significativas para os sujeitos envolvidos.

Com o passar do tempo, fui propondo à docente regente tarefas diferenciadas que envolviam exploração livre do discente. Uma das atividades foi realizar pinturas em uma cartolina que era usada na mesa ou até mesmo no chão, tendo a disposição da criança materiais como giz de cera, tintas, pincéis. No início, o aluno resistiu bastante, mas ao longo do tempo, foi segurando os instrumentos disponíveis, observava, soltava, colocava na boca, entre outras ações.

Dessa maneira, Amós descobriu a habilidade de rabiscar no papel. Esse foi um progresso e tanto, pois tudo que era oferecido ao aluno, ele jogava no chão e aparentemente, não se interessava em pegar nenhum objeto, por isso que era solicitado que eu segurasse a mão do aluno para a realização das atividades. Ao possibilitar a livre exploração, Amós passou a construir um sentido próprio para os materiais disponíveis, talvez não o que queríamos, mas aquele que tinha significado para ele.

A livre exploração também foi benéfica para que o aluno conhecesse os limites do próprio corpo, possibilitando-o a exercer a capacidade exploratória e criativa (Lapierre; Aucouturier, 1988). Frequentemente, passei a deixar o estudante ir para o chão em momentos de brincadeira, de forma que pudesse interagir com outras crianças. O menino que ia para a escola em um carrinho de bebê, passou a ficar agachado e com o tempo a ficar em pé e se arriscar a alguns passos, ainda que tímidos. É possível dizer que quando o indivíduo, se vê inserido nas relações com o outro e com o ambiente, poderá atingir a sua potência quando reconhece o

próprio corpo (Alves *et al.*, 2019), o que era exatamente o que estava ocorrendo com Amós.

Fiquei muito feliz ao ver os avanços da criança. Contudo, o trabalho de exploração teve que ser interrompido, pois os responsáveis passaram a cobrar os exercícios em folhinha, como era antes e não gostava do fato da criança se sujar e ir para a escola “apenas” para brincar. Mesmo conversando sobre as reais propostas das atividades, foi nítido que os responsáveis gostariam que se perpetuasse o ensino tradicional, o que foi acatado pela professora regente para evitar desentendimento com a família da criança. Confesso que esse ocorrido me deixou bastante frustrada, ainda mais porque observei retrocessos nas conquistas de Amós. Esse fato me fez ver que a aplicação de propostas psicomotoras sofrerá resistências de sujeitos que não se permitem mudanças e a saída da zona comum.

A concepção dessa ação executada com Amós não é algo longe da realidade, apesar de alguns momentos eu chegar a pensar estar almejando experiências que não poderiam ser efetivadas na prática. Estabelecendo uma relação com o caso, tal fato pôde ser constatado pelas práticas desenvolvidas pelo Laboratório de aprendizagem¹⁴ da Unidade Escolar Humaitá I, do Colégio Pedro II. Tal espaço foca-se em evidenciar as potencialidades e capacidades das crianças que por lá transitam com práticas mais livres (Loureiro, 2011), aproximando-se da proposta do presente trabalho

No Laboratório de Aprendizagem, ainda que sob grandes desconfianças acadêmicas, observou-se a possibilidade de rompimento com um ensino tradicional, de um modo operante da escola que priva o movimento natural das crianças ao propiciar o desenvolvimento do sujeito baseado nos princípios básicos da Prática Psicomotora Aucouturier, (PPA) (Loureiro, 2010). De modo geral, os princípios regidos pela PPA no Laboratório de Aprendizagem eram a “valorização da expressividade motora, da dimensão não-verbal e do investimento em atividades não diretivas e exploratórias” (Loureiro, 2010, p.3).

Era justamente esse ideal que buscava com o aluno, mas que na época das

¹⁴ O Laboratório de aprendizagem foi criado no Colégio Pedro II no ano 2000 com o intuito de ser um ambiente investigativo de processos sócio-cognitivos do conhecimento produzidos por estudantes. Curricularmente falando, tal espaço deve ser visto como uma ação alternativa e não como substituto das estratégias comuns de recuperação previstas por lei. Em cada uma das quatro unidades escolares do Colégio Pedro II que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, existem projetos específicos. Em virtude de sua particularidade, inicialmente o Laboratório de Aprendizagem estava associado ao Setor Técnico de Ensino e Avaliação. No ano de 2006, passou a fazer parte do Setor de Ensino Especial, até então recém criado no Colégio (Loureiro, 2010).

narrativas sentia que eu não tinha embasamento teórico, força e segurança suficiente para defender com maior propriedade que as ações de livre expressão realmente estavam sendo benéficas para o desenvolvimento da criança. Saber que tal prática foi possível ser realizada em uma instituição que carrega todo um teor histórico aristocrático me forneceu um gás maior a acreditar em meus ideais de uma educação transformadora por intermédio da Psicomotricidade.

Pensava que meu desejo em querer uma educação significativa e transformadora para meus alunos com deficiência fosse algo impossível de acontecer, o que por muito tempo rotulei como utopia. Essa utopia que eu achava que era algo ruim, descobri como algo de valor, a partir do momento que possibilita a movimentação para a emancipação pessoal e coletiva e a justiça social (Loureiro, 2011). Hoje percebo que se não houvesse visões utópicas, não sairíamos dos status quo e tampouco revoluções, criações de leis em prol dos marginalizados na sociedade. Logo, penso que a utopia que me mobilizou a olhar as crianças com deficiência para além de suas limitações é o que poderá mobilizar ações que realmente fomentem a transformação na educação pela Psicomotricidade.

6.4 Um corpo que relaxa

Acompanhei nos anos de 2017 e 2022 o estudante Miguel, 10 anos, 4º ano do ensino fundamental, com TEA. Em certas ocasiões, o aluno ficava extremamente irritado, de modo que se autoagredia, chorava e gritava. Notamos que se jogava no chão e permanecia lá por algum tempo, depois se acalmava em sala de aula. Conversando com a professora e os responsáveis, foi discutido que o estudante poderia ficar no chão, mas teria o cuidado de ter um colchonete de atividades físicas. Combinamos com ele que quando quisesse ficar no chão era para pedir, o que Miguel passou a fazer.

Pudemos ver que trouxe benefícios para o menino, pois quando estava sob estresse, depois de deitar no colchonete, voltava ainda mais disposto para a realização das atividades. A preparação desse ambiente às necessidades de Miguel foi de suma importância, pois é no espaço que as crianças podem desfrutar do prazer sensório-motor, expressividade psicomotora e comunicação, propiciando ao sujeito diferentes atividades (Loureiro, 2010).

Em certo dia, eu não estava muito bem por conta de problemas pessoais.

Meu aluno perguntou o que estava acontecendo, pois notou que estava triste. Mesmo dizendo que estava tudo bem, meu corpo dizia o contrário e Miguel percebeu isso. Então, ele começou a fazer carinho em mim e falou para eu deitar no colchonete para relaxar. Na hora achei muito inusitada e engraçada a proposta e disse um sonoro não. E ele me retrucou por que não? Nessa hora eu também me indaguei, porque não?

Na minha cabeça não era certo fazer isso, não era um comportamento de uma profissional, mas o meu aluno me deixou estarecida. Assim, pude ver um monte de incoerências em minhas atitudes, pois queria que meus alunos explorassem a livre exploração do seu corpo, e eu mesmo não permitia meu corpo ser livre. Nesse momento, percebi que antes de almejar atingir o potencial do corpo do outro, teria que olhar para meu próprio corpo (Alves, 2013), de maneira que refletisse acerca das minhas potencialidades e fragilidades.

Mesmo contrariada e com certo receio aceitei a proposta de Miguel. Deitamos no colchonete e ficamos olhando para cima em silêncio por alguns minutos, enquanto a aula acontecia. Esses minutos permitiram meu corpo relaxar e foi no qual o meu aluno sem explicar nada, me mostrou o quanto era importante aqueles minutinhos de calma. Sim, quebrei uma série de protocolos, mas naquele momento Miguel me fez ver a necessidade de valorizar a pausa que meu corpo necessitava e viver o tempo aion, no aqui e agora, o tempo presente, no gerúndio (Schaefer, 2021).

6.5 Um corpo que brinca

O presente caso ocorreu no ano de 2017, em uma turma de Educação Infantil, com o aluno Dom de cinco anos, com TEA e deficiência intelectual. Pelo relato da professora do ano anterior, o estudante era agitado e “atrapalhava” o andamento da aula por conta de seu comportamento agressivo que assustava as demais crianças e causava distrações em sala. A mãe raramente levava o aluno para a escola, aliás, também evitava qualquer forma de convívio social da criança por não saber lidar com a agitação e agressividade de Dom com as demais pessoas.

Apesar de tais fatores, eu e a atual professora regente daquele ano, que era uma defensora voraz da educação inclusiva, insistimos que levasse Dom mais vezes para a escola. Inicialmente, a criança foi indo para as aulas permanecendo por cerca

de uma a duas horas, o que foi necessário para respeitar o tempo do menino. Não foi uma tarefa fácil tal processo, pois o aluno se comunicava através de chutes e beliscões, por mais que evitássemos e tomássemos todos os cuidados cabíveis para preservar a integridade física e emocional das demais crianças.

Confesso que até chegamos a pensar que seria uma agressividade sem qualquer fundamento. No entanto, percebemos que tal comportamento evidenciava a ânsia de Dom por qualquer tipo de interação. Vimos que quando Dom fazia tais atos de agressividade, ele esperava qualquer tipo de retorno do sujeito agredido. Percebemos que Dom era um corpo incompreendido, pois os atos dele faziam com que as pessoas se afastassem dele. Porém, tudo o que Dom queria era uma aproximação, brincar, ou seja, queria ser visto pelas outras crianças.

Começamos a fazer um trabalho que envolvia toda a turma. Explicamos às crianças sobre o comportamento de Dom e através de atividades lúdicas que incluía tarefas em grupos que envolvia regras importantes de convívio social, o aluno foi entendendo que para brincar não precisava machucar o outro. O lúdico foi utilizado de forma intencional já que por tal via seria possível impulsionar o desenvolvimento da criança (Silva *et al.*, 2021), o que seria benéfico não apenas para Dom, mas para todas as crianças presentes em sala.

No decorrer de dois anos, o menino que se comunicava por meio de atitudes agressivas, passou a interagir e aprender com as demais crianças. O trabalho desenvolvido na escola, trouxe benefícios para o convívio de Dom em outros espaços sociais. De acordo com o relato dos responsáveis do aluno, a atitude da criança com outros pares sociais mudou tanto que passou a frequentar festinhas e ir a passeios que antes era evitado. Isso só é possível quando olhamos de forma psicomotora o estudante, ou seja, observamos o comportamento dele através do corpo.

Essa situação com Dom revelou-nos a necessidade de entender a unicidade de cada sujeito, na qual se vai afirmando a potencialidade do próprio corpo na sociedade na relação com o ambiente e com o outro (Alves *et al.*, 2019). Com isso, evidenciando a necessidade do educador ter um olhar atento a todas as manifestações do corpo de cada estudante.

6.6 Um corpo que aprende

Este caso ocorreu em 2022, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Aluno Benício com TEA, não verbalizava e não interagia com as demais crianças. Além disso, não pegava no lápis e não fazia as atividades. Em um dia, foi realizada uma atividade lúdica com as crianças envolvendo a disciplina de Português em que consistia na associação de letras e figuras. Tal tarefa que já havia sido realizada com a criança sem ter êxito, pelo menos era o que eu e a professora regente pensávamos.

Na situação em questão, usamos a atividade com toda a turma e em dado momento, sem qualquer interferência minha e da regente, a criança foi na frente da lousa, onde estavam as imagens, e pegou uma figura e associou corretamente a letra correspondente. Foi uma grande alegria este simples feito, pois parecia que o trabalho desenvolvido com Benício não estava surtindo nenhum efeito para a aprendizagem dele. Mesmo sem demonstrar nenhuma reação, Benício estava aprendendo com as atividades propostas a ele.

Com isso, observei a necessidade da constante insistência por parte do educador, já que “não são as crianças que estão a disposição do educador, mas o contrário” (Lapierre; Aucouturier, 1988, p.63). Sendo assim, o profissional tem que ter a sensibilidade em persistir em práticas que garantam que o corpo possa se expressar. Talvez, inicialmente com Benício quiséssemos que as respostas sobre o que estávamos fazendo viessem da forma e do jeito que queríamos, mas o aluno demonstrou que era um corpo com vontade própria.

Esse fato demonstrou que não sabemos o que realmente o corpo pode fazer, pois pensamos que as atividades não teriam êxito, mas a criança estava registrando em seu corpo todo o aprendizado adquirido. E é justamente no corpo que o sujeito inscreve todo o conhecimento, o que nos permite repensar o ato educativo e fomentar atividades que propiciem sensações de prazer (Loureiro, 2010). Dessa maneira, se reafirma que não é a criança que tem que se adaptar às necessidades educativas do educador, e sim o contrário (Lapierre; Aucouturier, 1988). Se desistíssemos na primeira tentativa, não saberíamos as capacidades e potencialidades da criança, o que evidencia a necessidade de estar sempre disponível, sem ansiar por resultados a curtos prazos, de forma a valorizar o prazer atrelado em cada etapa (Lapierre; Aucouturier, 1988).

Os relatos apresentados neste capítulo não foram de nenhuma forma para

exaltar-me como uma profissional com práticas transformadoras, mas sim como erros e acertos que me fizeram ver a importância do olhar. Olhar além do que é óbvio, olhar além do preconceito, olhar além da deficiência. De modo geral, é necessário desconfiar sempre do que está aparente (Loureiro, 2011), pois pode maquiar as multiplicidades e singularidades existentes em cada um.

Foi justamente o exercício desse olhar curioso, a partir de uma análise psicomotora, que os alunos com deficiência me fizeram enxergá-los como sujeitos potentes. O mais interessante é que na época das experiências apresentadas não sabia ao certo sobre o que era Psicomotricidade, mas a vontade de olhar o corpo em suas múltiplas formas de comunicação era algo que estava se construindo dentro de mim. Com tudo isso, posso dizer que ainda estou apenas no início de uma longa jornada de autodescoberta humana e profissional pela Psicomotricidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicomotricidade contribui para que o educador através de sua prática valorize o corpo do outro em uma posição de potência, a partir do momento que fornece subsídios para que o educador proporcione a seus alunos vivências de livre expressão corporal. Sendo assim, possibilitando o trabalho com o corpo em suas múltiplas dimensões, indo além dos atributos físicos aparentes. O ambiente escolar é um espaço permeado por sujeitos que se manifestam e se expressam através de seus corpos. Contudo, ainda perpetuam-se ideais que visam a homogeneização que acabam aprisionando os corpos e colocando-os os indivíduos como se fossem todos iguais.

Cada sujeito é único em sua forma de existir no mundo e mascarar isso é uma maneira cruel de inibir o corpo a uma expressão libertadora do ser humano. Ao valorizar cada pessoa em sua singularidade, a Psicomotricidade possibilita que os indivíduos sejam livres através de seus corpos. Assim, é necessário se permitir descobrir as múltiplas informações dadas pelo corpo que muitas vezes pode fugir da concepção do que seria um padrão ideal, já que o mundo é construído através da diversidade.

Como a escola é um lócus latente da multiplicidade existente no mundo, requer-se que os profissionais que nela atuam tenham uma postura crítica e um olhar sensível acerca das diferenças. Os alunos com deficiência evidenciam a heterogeneidade existente na sociedade. É necessário superar o ensino tradicional para desenvolver a Psicomotricidade e valorizar cada corpo em sua potencialidade. Para tanto é necessário exercer a afetividade de forma positiva, auxiliando uma aproximação que ajude a olhar o corpo em suas potencialidades.

A minha experiência como Agente de Apoio a Educação Especial ajudou-me nesse processo. Os alunos com deficiência, os quais tive o privilégio de acompanhar durante alguns anos, ensinaram-me que o corpo fala não só com palavras e que é essencial ter sensibilidade no olhar para identificar as vias de comunicação corporal. Descobri que era necessário rever muitos conceitos e verdades, os quais foram possíveis pela Psicomotricidade. Com isso, aprendi a exercer o olhar através da Psicomotricidade.

A partir desse olhar, meus alunos com deficiência me ensinaram a vê-los além das limitações e enxergá-los como sujeitos com potencialidades. Nesse sentido,

pela Psicomotricidade, descobri a possibilidade de criar um ambiente propício para que o corpo evidencie a potência existente em cada um.

Na educação inclusiva, o olhar do educador para alunos com deficiência revela diferenças que vão além do conhecimento acadêmico e especializado. Decerto, as diferenças são pautadas nas crenças prévias do educador sobre o mundo que influencia a capacidade de refletir e criar adaptações necessárias para o desenvolvimento saudável na escola. Com este estudo, não pretendemos cair na armadilha da ciência moderna de definir a “verdade” sobre as pessoas e seus diagnósticos como caminho para inclusão/exclusão. Propomo-nos a apresentar uma versão pós-moderna da prática escolar, deslocando o foco das patologias, e lançando luz sobre os “legítimos outros” que estão nas salas de aula, correndo nos recreios.

Assim, o que almejamos é a infância inventada que ainda não é para todos, por muitas (des) razões. Queremos chamar pelo nome, cada menino e menina, e brincar com ele e com ela, com a permissão de experimentar, de viver o prazer do movimento, da brincadeira e das fantasias. Assim, levar cada criança e cada adulto (por que não?) a experienciar o mundo possível e viver o impossível na fantasia, na imaginação fazendo pontes entre o imaginário e o real numa linguagem brincada e poética.

Diante de tudo que foi apresentado ao longo desse trabalho, fica nítido que o educador poderá construir uma nova perspectiva acerca das crianças a partir do momento que olha o sujeito para além das deficiências. Esse feito será possível quando o profissional esteja disponível para despir-se de seus preconceitos e verdades absolutas e se adentrar a um mundo de descobertas. Assim, será possível o rompimento com a lógica tradicional da educação, mostrando que o ato de ensinar envolve muito mais que meros conteúdos disciplinares. Educar envolve afeto, ou seja, ser afetado e afetar constantemente. Que todos os afetos ocorridos a partir da Psicomotricidade ocorram de forma positiva e construtiva de modo que potencialize cada indivíduo em sua maneira única de ser e existir no mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. A.; PERROTTA, C. S.; QUINTÃO, C. O. J.; SUSANO, C. C.; SCHAEFER, K. S. A. B.; THOMAZ, R. S. A. B.; RODRIGUES, R. N. N. *Contenção ou liberdade: o que pode o corpo na escola?* In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE CONGRESSO/ CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, 9, 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Psicomotricidade, 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/contencao-ouliberdade-o-que-pode-o-corpo-na-escola/>. Acesso em: 13 de jun. de 2022.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ALVES. Ricardo Carlos Santos. **O corpo do professor**. Curitiba: CRV, 2013.

ALVES, Rubem. **Por uma Educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://ledum.ufc.br/Gaiolas_Asas.pdf. Acesso em: 21 mai. 2023.

ARAÚJO, Raquel Fontes de Aquino Mariano Silva; UHMANN, Silvana Matos. O papel do mediador escolar: qualificar a mediação para qualificar a mediação. In: I ENCONTRO DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR, 1, 2020, Bahia, **Anais [...]**. Bahia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Serrinha, 2020. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/598>. Acesso em: 20 out.2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é Psicomotricidade?** Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/> Acesso em: 4 out.2023.

BALBINO, Elisa Maria Santos; SILVA, Silmara Gabriela da; OLIVEIRA, Nadjane Carla Salustiano de; BALBINO, Elizete Santos Balbino. O aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas jornal**, Santana do Ipanema/AL, v. 6, n. 1, p. 1593-1605, jan./mar. 2021. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1663. Acesso em: 22 out.2023.

BORBA, Sara Ingrid. Narrativa autobiográfica docente no ensino remoto. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 6, 2021. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/narrativa-autobiografica-docente-no-ensino-remoto/>. Acesso em: 17 Fev. 2023.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2 , p. 365-380, mai./ago. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142007000200011. Acesso em: 15 Fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar.2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 set.2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm . Acesso em: 20 mar.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set.2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 set.2023.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade teoria e prática: estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas**. São Paulo: Lovise, 1998.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte e VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. Psicol.**, v.7, n.1, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S180842812007000100009. Acesso em: 18 Fev. 2023.

DICIONÁRIO OXFORD LANGUAGE. **Definição: Reeducação**. 2023. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt>. Acesso em: 25 out.2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, A.C.; PARAVIDINI, C.C.S.; GUIMARÃES, D.N.; AMARAL, S.C.S. O anticapacitismo e o poder das palavras: a linguagem como ideal de emancipação das pessoas com deficiência. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 27, n.81, set./out., 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/999/1198>. Acesso em: 8 set.2023.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. Wallon e a Psicogênese da pessoa na educação brasileira. *In*: JUNQUEIRA, Patrícia (org.) **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

GUEDES, Adrienne Ogêda. O corpo na escola: experiências alternativas: O corpo nosso de cada dia. **Salto para o Futuro: O corpo na escola**, ano 18, boletim 04, 2008. Disponível em:
<https://www.yumpu.com/pt/document/view/15142674/o-corpo-na-escola-tv-brasil>.
 Acesso em: 19 ago. 2022.

GUTIÉRREZ, Elda Friné Cossío; ROJAS, Gerardo Hernández. As Teorias Implícitas de Ensino e Aprendizagem entre Professores do Ensino Fundamental e em sua Prática de Ensino. **Revista Mexicana de Pesquisa Educacional**, Cidade do México, v.,21, n.71, out./dez. 2016. Disponível em:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662016000401135&script=sci_artt_ext. Acesso em: 14 Fev. 2023.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo gt-15 - educação especial da Anped: desvelando pistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.77-92, mai./ago.2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/PMRnrYNzh3bVYKS4Ry3B6cN/abstract/?lang=pt>.
 Acesso em: 15 mai. 2023.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. Práticas Pedagógicas e dimensões afetivas no processo de ensino nas “celas” de aula. **Aprender- Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano 16, n.28, p.75-92, jul./dez.2022. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/11462>. Acesso em: 10 mai.2023.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a Diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1223-1240, out./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2023.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: Psicomotricidade e Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1988.

LIMA, Isaac Neves de. **Educação física no núcleo ampliado de saúde da família: revisão integrativa da literatura**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12077>. Acesso em: 31 mai. 2023.

LOUREIRO, Celia Regina Nonato da Silva. **As emergências e as ausências no cotidiano do Laboratório de Aprendizagem da Unidade Humaitá do Colégio Pedro II**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LOUREIRO, Celia Regina Nonato da Silva. Laboratório de aprendizagem: uma invenção do/no espaço escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT12-6787--Int.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2a ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2001.

LUPPARELLI, Célio. **Indicação de ementa nº 4092/2021**. Disponível em: <http://aplicnt.camara.rj.gov.br/Apl/Legislativos/scpro2124.nsf/01ba745e646f8a7b032586320056940d/f72ec64ddb28d4a5032586e7005dfdcdb?OpenDocument#:~:text=8%20da%20Lei%20n%C2%BA%205.623,ou%20Licenciatura%20Plena%20em%20Pedagogia>. Acesso em: 24 out.2023.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, Caxambu-MG, **Anais** [...] Caxambu: Anped, 2008. Disponível em <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/formacao-docente-e-psicomotricidade-em-tempos-de-escola-inclusiva-uma-leitura-com>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MASTRASCUSA, Celso; FRANCH, Nuria. **Corpo em movimento, corpo em relação: Psicomotricidade Relacional no ambiente educativo**. Porto Alegre: Evangrar, 2016.

MOURA, Antônia Andreia da Silva Santos; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues. Afetividade no processo de formação docente: dialogando com Spinoza e Wallon. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc**, v. 5, n. 2, p. 01-14, Piauí, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3116>. Acesso em: 17 Fev. 2023.

PAGAIME, Adriana; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Vamos Falar de capacitismo na escola? *In*: **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaçostempos educativos: Reflexões e possibilidades**. DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha (orgs.). Campo dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7672066/mod_resource/content/1/MELO_PAGAIME_CAPACITISMO_2021.pdf. Acesso em: 8 set.2023.

PERROTTA, C.; FERREIRA, C. T.; SCHAEFER, K. S. A. B.; AGUIAR, R. M. O olhar para a diversidade a partir das vivências psicomotoras com crianças. **Revista Práticas em Educação Infantil**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2073/1397>. Acesso em: 13 de jun. 2022.

PLESTCH, Marcia Denise. O que há de Especial na Educação Especial brasileira.

Momento: diálogos em educação, Rio Grande do Sul, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 23 mai. 2023.

REDIG; Annie Gomes; Cristina Angélica Aquino de Carvalho MASCARO. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva pelo viés do instagram. **Interfaces Científicas**, v.10,n.3,2021.Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8625>. Acesso em: 20 mai.2023.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Edital nº 56/2014**. Rio de Janeiro: Secretaria municipal de Educação, 23p., 07 de maio de 2014. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-do-rio-de-janeiro-rj-150-vagas-24942/1270039/73d95b8d57/edital_de_abertura.pdf Acesso em: 14 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Educação em números**. 2023. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/> Acesso em: 24 out.2023.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Lei nº 5623 de 1º de outubro de 2013**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remuneração dos funcionários da secretaria municipal de educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2013/563/5623/lei-ordinaria-n-5623-2013-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-remuneracao-dos-funcionarios-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias> Acesso em: 23 out.2023.

ROCHA, Máira Gomes da. A escolarização de estudantes com deficiência múltipla: atuação e formação docente na perspectiva inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 689 - 703 set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69705>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SANTOS, Priscila Terras dos. **Aprendendo brincando: o uso do lúdico na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhaes; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **Scielo Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/5582/10770/11329>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SCHAEFER, Katia de Souza e Almeida Bizzo. **O corpo como vontade de potência no cotidiano escolar**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Corpora, 2021.

SCHAEFER, Katia de Souza e Almeida Bizzo. Por um olhar Psicomotor na formação dos professores. *In: O olhar psicomotor na educação*. ALVES, Ricardo Carlos Santos; SCHAEFER, Katia de Souza e Almeida (orgs.). Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da. PEDRO, Vanize Inez Dalla Costa. JESUS, Eliane Maria Educação Inclusiva. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, n.99, 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva>. Acesso em: 2 jun.2023.

SILVA, B. G.; PEDROSA, E. C. F.; COSTA, L. G.; SOUZA, R.R. F.; CÉSAR, M. A. Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon à prática pedagógica. **Revista interfaces**, Suzano, ano 13, n. 8, set. 2021. Disponível em: http://www.uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20210928090743.pdf. Acesso em: 17 Fev. 2023.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. 1º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. Proposta pedagógica: Corpo e movimento. **Salto para o Futuro: O corpo na escola**, ano 18, boletim 04, 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/15142674/o-corpo-na-escola-tv-brasil> Acesso em: 19 ago. 2022.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: Corde. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 out.2023.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/s8SxgsjHKgdg7bRPnm6chTr/> Acesso em: 22 out.2023.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.