

(Corpo)reidades na infância: sentidos formativos para uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças

Sára Maria Pinheiro Peixoto
Núcleo de Educação da Infância
Maria Aparecida Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Resumo

Partindo da assertiva de que o corpo é o eixo central da relação com o outro e com o mundo, este artigo tem como objetivo analisar os desdobramentos de uma proposta formativa, considerando o corpo nos processos de aprendizagem das crianças com e sem deficiência, articulando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Metodologicamente, adotamos as dimensões alteritárias e dialógicas de uma pesquisa qualitativa, pelo viés da pesquisa colaborativa, ancoradas na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999), compreendendo o corpo como expressão de experiências subjetivas. O itinerário formativo foi efetivado com a realização de 10 oficinas pedagógicas, que provocaram ressignificações nas concepções e práticas docentes. Os resultados apontam que a escuta ao corpo das crianças favoreceu a coprodução de saberes e a ressignificação de conceitos, possibilitando a elaboração de um plano de trabalho que promovesse práticas inclusivas, ampliando os sentidos da infância na escola e defendendo uma pedagogia comprometida com a diferença.

Palavras-chave: Corpo. Criança. Processos de aprendizagens. Inclusão.

Corporeality in childhood: formative senses for listening to the body and a sensitive view of differences

Abstract

Based on the assertion that the body is the central axis of the relationship with others and with the world, this article aims to analyze the outcomes of a formative

proposal that considers the body in the learning processes of children with and without disabilities, articulating the Specialized Educational Assistance (AEE, acronym in Portuguese). Methodologically, we adopted the alteritarian and dialogical dimensions of qualitative research, through collaborative research, anchored in Merleau-Ponty's (1999) phenomenology of perception, understanding the body as an expression of subjective experiences. The formative itinerary was carried out through ten pedagogical workshops, which provoked reframing in teaching concepts and practices. The results indicate that listening to children's bodies favored the co-production of knowledge and the re-signification of concepts, enabling the development of a work plan that promotes inclusive practices, broadening the meanings of childhood in school and defending a pedagogy committed to difference.

Keywords: Body. Child. Learning processes. Inclusion.

(Cuerpo)realidades en la infancia: sentidos formativos para una escucha el cuerpo y una mirada sensible a las diferencias

2

Resumen

Partiendo de la afirmación de que el cuerpo es el eje central de la relación con el otro y con el mundo, este artículo tiene como objetivo analizar las ramificaciones de una propuesta formativa que considera el cuerpo en los procesos de aprendizaje de niños y niñas con y sin discapacidad, articulando el Servicio de Atención Educativa Especializada (AEE). Metodológicamente, adoptamos las dimensiones alteritarias y dialógicas de una investigación cualitativa, desde la perspectiva de la investigación colaborativa, ancladas en la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty (1999), comprendiendo el cuerpo como expresión de experiencias subjetivas. El itinerario formativo se llevó a cabo a través de diez talleres pedagógicos que provocaron resignificaciones en las concepciones y prácticas docentes. Los resultados indican que la escucha del cuerpo de los niños y niñas favoreció la coproducción de saberes, la resignificación de conceptos y posibilitó la elaboración de un plan de trabajo que promoviera prácticas inclusivas, ampliando los sentidos de la infancia en la escuela y defendiendo una pedagogía comprometida con la diferencia.

Palabras clave: Cuerpo. Niño. Procesos de aprendizaje. Inclusión.

Incitando as primeiras travessias desta escrita

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a pré-ciência da natureza [...]
(Manoel de Barros, 2008).

Principiar a escrita deste artigo com um trecho do poema *Memórias inventadas* (Barros, 2008), conduz-nos a falar de reminiscências, movendo-nos por tempos e espaços na travessia de um doutorado e de suas aprendizagens que ficaram impressas no corpo desta professora/pesquisadora.

Fazendo uso das belas palavras do poeta, buscamos dar voz aos personagens declarados, trazendo a criança como constituição de uma caminhada de cunho pessoal; os passarinhos como as rotas traçadas no campo profissional; e, por fim, os andarilhos apresentando o percurso acadêmico dessa travessia empírica.

Infinitas são as questões que impulsionaram a investigação que fundamenta esta escrita. Esse encantamento continuou a abraçar os desafios enfrentados na docência com crianças pequenas, especialmente no tocante à inclusão de sujeitos com e sem deficiência.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ganhando destaque na sociedade, a inclusão de alunos com deficiência passou a ser assegurada e o acesso ao ensino regular, desde a Educação Infantil tornou-se um direito garantido, proporcionando a esses sujeitos visibilidade, voz e presença no contexto escolar.

Isto posto, embora o direito e o acesso estejam garantidos, muitos professores ainda não se sentem qualificados para atuar com essas crianças. Assim, começamos a observar situações de exclusão desse público nas rodas, brincadeiras, momentos de faz de conta e atividades de corpo e movimento. Muitas vezes, elas permanecem sentadas ao lado de suas respectivas estagiárias, brincando de forma isolada, sem estabelecer vínculos, afetos e interações como corpos aprisionados em suas próprias relações.

Inquietações emergiam sobre como esse corpo era considerado na escola. Por que essas crianças não conseguiam participar desses momentos tão ricos de interação? Que concepções de corpo os professores tinham em relação a esses sujeitos e sua deficiência? Era necessário buscar soluções para tantas inquietações.

A imersão no mestrado nos fez descortinar que era possível olhar para a corporeidade da criança com deficiência, realizando uma pesquisa com um grupo de professores da Educação Infantil, da rede pública de ensino de Natal. A experiência empírica nos levou a conhecer melhor esses corpos, muitas vezes silenciados, invisíveis, considerados frágeis, fragmentados e não aprendentes, evidenciando o quanto é histórico e cultural enxergar a deficiência antes do sujeito, em função de suas limitações e especificidades (Peixoto, 2019).

Com os resultados e os desdobramentos da pesquisa, fomos instigados a ampliar nosso objeto de estudo no doutorado, de forma que a experiência empírica transcendesse outros olhares e escutas, alcançasse outros espaços e proporcionasse um olhar mais amplo sobre o corpo da criança com deficiência. Buscamos ir além da perspectiva física e biológica, adotando uma perspectiva histórica e cultural, com o objetivo de contribuir para os processos de aprendizagem de todas as crianças, com deficiência ou não.

Partindo da premissa de que somos sujeitos de corpos inteiros nos processos de aprendizagens, como possibilitar que a criança com deficiência vivencie seu corpo enquanto escuta e sensibilidade nas atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola de Educação Infantil? Assim, um novo objeto de estudo despontava na trajetória desta professora/pesquisadora.

De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o AEE ainda é considerado um serviço que busca viabilizar recursos e estratégias pedagógicas destinados a alunos com necessidades educacionais específicas, visando complementar e/ou suplementar a educação regular, promovendo condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem para esses sujeitos, além de favorecer sua inclusão e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Brasil, 2008).

Portanto, o presente artigo emana de um recorte de uma pesquisa colaborativa, valorizando o arcabouço de uma formação continuada com 34 professores de um centro municipal de Educação Infantil da rede pública de Natal, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹. A pesquisa considera a escuta do corpo e um olhar sensível às diferenças, com base nas vivências desenvolvidas na sala regular, em conjunto com o AEE e suas ressignificações nas práticas docentes.

Destarte, após essas notas introdutórias, apresentaremos a seguir os conceitos essenciais que fundamentam o nosso artigo, o percurso metodológico traçado para a realização da investigação colaborativa e, por fim, teceremos as considerações, revelando as aprendizagens construídas e ressignificadas, assim como as contribuições dessa experiência empírica, seus limites, desafios e desdobramentos formativos, fomentados por atitudes reflexivas e críticas nas práticas, pautadas na ação-reflexão do próprio fazer.

Que o leitor possa depreender desses escritos, o diálogo com o corpo ao observar, tatear, cheirar, ouvir e sentir, por meio de um percurso que atravessa a ludicidade, o encantamento e a sensibilidade nos espaços escolares, buscando garantir que todas as crianças possam viver suas infâncias de modo livre, rico e significativo, tendo a escola como um espaço para ser criança e vivenciar plenamente a sua infância.

5

A criança e suas infâncias: de que corpo falamos?

*O corpo desenha o mundo
(Merleau-Ponty, 1999).*

Quantos sorrisos tímidos existem em uma sala de aula? Quantos escapes apressados, sem tempo de pedir à professora para ir ao banheiro? Quantas cabecinhas cabisbaixas por algum motivo? Ou até mesmo boquinhinhas inquietas e ansiosas que falam sem parar? Um desenho pode expressar tudo o que uma criança quer dizer, mas não consegue verbalizar e tampouco ser ouvida? Ombros curvados e retraídos tentam esconder algo que incomoda muito?

Por ora, percebemos algumas cenas corriqueiras do dia a dia de uma escola das infâncias, cenas que têm muito a revelar e que, muitas vezes,

nós, professores, não conseguimos perceber. Como bem destaca Merleau-Ponty (1999), o corpo, ao desenhar o mundo, cria significados subjetivos que influenciam nossa percepção, o papel do corpo na formação do conhecimento e na mediação da experiência humana. Assim, apresentamos a epistemologia teórica que alicerça a escrita deste artigo.

Sabemos que a infância é reconhecida como a fase inicial da vida de um indivíduo, caracterizada por necessidades e possibilidades que variam conforme o contexto histórico, social e cultural. Essa variação evidencia que a experiência da infância não é homogênea ao longo do tempo, distinguindo-se entre épocas, culturas e estruturas sociais (Qvortrup, 2011).

Historicamente, as crianças têm sido impactadas por desigualdades que moldam suas vivências e oportunidades. Essas disparidades refletem a maneira como as sociedades organizam e concebem o conceito e o papel das crianças, influenciando suas experiências e perspectivas de vida (Sarmiento; Cerisara, 2003).

Acompanhar esses fundamentos nos leva a refletir sobre as práticas, destacando a criança como protagonista na elaboração desse saber. Para tanto, é necessário compreender, conhecer e identificar as particularidades desses sujeitos no mundo em que vivem, considerando-os como seres únicos e plurais em suas individualidades e diferenças.

Para coadjuvar com essa discussão, destacamos a corporeidade da criança nesse processo, partindo da premissa de que o corpo é o eixo central da relação com o outro e com o mundo, levando em consideração o tempo, o espaço, a cultura e as experiências desses sujeitos. Defendemos o entendimento de que é pelo corpo que se conhece o mundo e que o mundo é incorporado ao corpo por meio de suas experiências e das relações subjetivas que ele estabelece (Merleau-Ponty, 1999).

E por que considerar a criança e sua infância nesse diálogo, visto que o movimento corporal é a primeira interação da criança consigo mesma, com o outro e com o meio em que está imersa? A criança vivencia, explora, observa, constrói sua identidade, questiona, experimenta, fantasia e atribui significados em relação ao seu entorno por meio do corpo, expressando emoções, sentimentos e pensamentos (Brasil, 2008).

Para Ariès (1981), consolidar esse olhar cuidadoso em relação a essas práticas significativas exige compreender que as concepções sobre a

criança e a infância passam por transformações históricas, sociais, econômicas e políticas. Nessa perspectiva, quando tratamos de crianças e infâncias, não nos referimos a uma única criança, tampouco a uma única infância, mas, sim, ao entendimento de que essas experiências são vividas em tempos e culturas distintas, o que nos leva a compreender a pluralidade dessas infâncias.

Por isso, na educação das infâncias, é essencial integrar o movimento corporal em diversas práticas de aprendizagem, independentemente de sua intencionalidade. Essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo o corpo como um espaço de memórias, afetos e aprendizado. Para Vianna e Castilho (2002):

O corpo traz uma história, uma espécie de memória, nos tendões, nos órgãos, no padrão da respiração. Memória afetiva dos tempos de infância, memória muscular do desenvolvimento motor nos primeiros anos de vida, e também memória de cada tombo, cada salto, cada cambalhota, cada dança (Vianna; Castilho, 2002, p. 25).

Evidenciamos, nessa assertiva, a necessidade de que a criança explore seu corpo e seus afetos desde cedo, considerando o quanto a infância é essencial na construção das experiências de sua corporeidade, visto que a memória fica impressa no corpo.

Ao longo da infância, as crianças ampliam suas capacidades, tornam-se mais ativas nos espaços em que atuam, produzem experiências e novas culturas, e participam de trocas e interações. Através dessas relações, elas pensam, refletem, aprendem, agem e ganham voz e protagonismo, tornando-se as principais agentes de seu próprio conhecimento. Assim, o entendimento de criança assumido neste trabalho é o de protagonista de seu ser e fazer, considerando-a como sujeito capaz, com ou sem deficiência.

Mas como considerar o corpo da criança com deficiência nesse contexto? Ao abordar a questão sob uma perspectiva física e/ou fisiológica, baseamo-nos na definição de deficiência estabelecida pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, reconhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Essa legislação reforça o arcabouço legal, definindo a pessoa com deficiência como

[...] aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 9).

Sob essa perspectiva, identificamos um conceito específico, mas buscamos ampliá-lo para incluir uma dimensão social, na qual o corpo do sujeito com deficiência seja reconhecido na diversidade humana e na busca por sensibilidades às diferenças, conforme os autores definem abaixo:

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

8

Assim, a sociedade precisa compreender a deficiência em sua complexidade, reconhecendo a interação entre fatores biológicos e sociais. É essencial ampliar a percepção do corpo para além de um fenômeno biológico, integrando-o a uma dimensão social e cultural.

Ao abordar o corpo em suas diversas dimensões, não ignoramos de forma alguma sua materialidade biológica; esta, de fato, existe. Contudo, sustentamos a ideia de que “[...] o que é biológico no ser humano encontra-se simultaneamente infiltrado na cultura. Todo ato humano é biocultural” (Mendes; Nóbrega, 2009, p. 5).

Abrimos espaço para todos os tipos de corpos, com ênfase nos sujeitos com deficiência, que, por muito tempo, tiveram seus corpos marginalizados e silenciados devido aos estigmas associados ao não atendimento aos “padrões” estabelecidos pela sociedade, entre normalidades e anormalidades.

Estaremos, assim, ao longo deste artigo, dialogando sobre o conceito de corpo que transcende sua definição física e biológica, enfatizando, porém, outras dimensões, como bem evidencia Goellner (2007),

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

Compreendemos que dissertar sobre o corpo é falar sobre nossa identidade, sobre o corpo próprio, enquanto escuta, olhar, sensibilidade e marcas de nossas histórias. É também falar sobre libertação. É dialogar sobre o fato de sermos sujeitos distintos e que essas diferenças são necessárias, independentemente de nossa condição biológica e física, partindo da premissa de que aprendemos e nos complementamos por meio das diferenças.

Para Merleau-Ponty (1999), o corpo próprio não é constituído apenas pelos órgãos, mas, sim, pelo reconhecimento de sua existência como um sujeito vivo e potente, fundamentado na experiência subjetiva e na percepção, ou seja, ação e percepção se entrelaçam.

Legitimamos uma caminhada na qual o corpo não pode ser considerado um objeto isolado, dissociado do cognitivo, pois tudo o que vivemos está atrelado a um mundo, a um determinado contexto. O corpo é vida, o corpo é conhecimento. É sob essa perspectiva que traçaremos narrativas sobre um corpo inconcluso, em constante processo de transformação, que se constitui nas interações entre o biológico e o cultural, o vivido e o sentido. Essas experiências diversas nos tornam sujeitos no mundo, com ou sem deficiência (Merleau-Ponty, 1999).

O corpo e suas travessias metodológicas em uma experiência formativa

*Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não
tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo
(Merleau-Ponty, 1999).*

Para iniciar esta seção, como experiência sensível, vivida no contexto da formação docente, recorremos à epistemologia fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty (1999), que compreende o corpo como ponto de partida de toda percepção e todo conhecimento. A fenomenologia da percepção permite-nos olhar para o corpo não como objeto, mas como o sujeito que sente, se expressa, aprende no mundo e também entender como as experiências ganham sentido.

Ao investigarmos a relação entre corpo e educação inclusiva, não buscamos apenas apresentar conceitos sobre a educação de crianças com e sem deficiência, mas também oferecer contribuições significativas para a formação de professores que atuam com essas crianças, de modo que essa formação se materialize em sua prática pedagógica.

Para isso, foi fundamental recorrer à fenomenologia da percepção como referencial teórico, para que os professores se reconhecessem como sujeitos corporais por meio de um processo de escuta e sensibilização. Essa abordagem visou a aprofundar a compreensão da linguagem corporal dos professores para que eles pudessem compreender a linguagem corporal das crianças como manifestação singular da experiência vivida. Esse reconhecimento possibilitou que os professores percebessem e acessassem a essência de cada criança e tornou possível a compreensão das especificidades de cada sujeito, valorizando suas diversas experiências enquanto corpos vivos e potentes.

Desse modo, é oportuno apresentar o movimento proporcionado pela formação ao longo da experiência empírica, estabelecendo um diálogo com o percurso metodológico adotado. Esse percurso foi ancorado em uma investigação qualitativa, na qual a análise não se concentra em resultados estatísticos, mas nas relações e implicações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto vivenciado durante o processo investigativo (Oliveira, 2016).

A presente investigação, de abordagem qualitativa e caráter colaborativo, parte do entendimento que o conhecimento é produzido na relação entre sujeitos que compartilham um território comum de escuta, afetação e reflexão.

A pesquisa colaborativa, ancorada em Ibiapina (2008), é aqui compreendida como um movimento ético, dialógico, alteritário e responsivo, que busca, na vivência coletiva, caminhos para ressignificar práticas pedagógicas a partir das experiências concretas e das inquietações que emergem no cotidiano escolar.

Trata-se de uma abordagem crítica e emancipatória, caracterizada pela escuta das dificuldades enfrentadas pelos professores, além da colaboração para superar esses desafios, contribuindo para a melhoria das práticas docentes e, consequentemente, para o processo de ensino-aprendizagem.

O percurso formativo foi realizado em um centro municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na zona sul da cidade de Natal/Rio Grande do Norte, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, durante o período de 2021 a 2023. Essa instituição passou a ser o nosso lócus de pesquisa, por atender aos critérios de inclusão, além de contar com os dois professores do AEE (matutino e vespertino), um número expressivo de professores efetivos e, como dado relevante, o número de 19 crianças público-alvo da Educação Especial.

A formação contou com a participação de professores efetivos, substitutos e estagiários. Compreendemos que a responsabilidade pelas crianças não recai apenas sobre o professor "A" ou o professor "B", mas envolve todos os membros da escola. Portanto, estendemos a formação a todos os profissionais da instituição, formando um grupo de 34 partícipes. A escuta sensível ao vivido, sustentada pela fenomenologia, nos permitiu compreender como os sentidos emergem nas relações estabelecidas entre os sujeitos, seus corpos e o espaço educativo.

Em lugar de categorias previamente definidas ou técnicas sistemáticas de análise, optamos por seguir os gestos da experiência, deixando que os sentidos se revelassem a partir das narrativas, dos registros, das observações e das reflexões produzidas ao longo do processo formativo.

Para este trabalho, os instrumentos de pesquisa escolhidos foram: análise de documentos, observação participante, diários de campo (1 e 2),

entrevistas semiestruturadas individuais, oficinas pedagógicas e portfólios reflexivos.

Considerando esse arcabouço metodológico, a pesquisa foi organizada em três etapas principais. A primeira, denominada "sensibilização", envolveu ações iniciais, como a apresentação da proposta ao grupo, o acolhimento das necessidades dos professores, a realização de observações participantes das práticas desenvolvidas, tanto na sala de aula regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, essa etapa incluiu a nossa participação nos planejamentos junto à equipe de coordenação pedagógica, a condução de entrevistas semiestruturadas e, por fim, a apresentação dos primeiros achados e escutas, com o objetivo de fundamentar a construção da etapa subsequente.

A segunda etapa, intitulada "formativa", refere-se à realização da formação docente, que foi pensada e estruturada colaborativamente com o grupo de professores. Após a apresentação das nossas primeiras análises, elaboramos o nosso diário de campo 1. Foi nessa fase que refletimos sobre as temáticas a serem desenvolvidas durante a formação, considerando o corpo e os processos de aprendizagem.

Por fim, a última etapa, designada "interventiva", nos levou a refletir sobre o produto e a materialização da formação docente nas práticas pedagógicas da instituição, por meio da elaboração de um plano de trabalho a ser desenvolvido no AEE e articulado com o trabalho dos professores da sala regular.

Para este texto, focamos na etapa formativa da pesquisa, que se materializou na realização de 10 oficinas temáticas, concebidas como espaços de vivência, escuta e reflexão, compartilhadas entre os participantes. Ancoradas na fenomenologia da percepção, essas oficinas buscaram favorecer a atenção ao vivido, à linguagem do corpo e às experiências sensoriais e afetivas dos professores, compreendendo-as como caminhos legítimos de produção de sentido e de ressignificação da prática pedagógica.

Optamos por trabalhar com oficinas pedagógicas por meio de um curso de extensão para fundamentar a ideia de vivência corporal e sentidos construídos na experiência. Essa escolha se alinha à perspectiva fenomenológica ao reconhecer que o corpo é o lugar da experiência e da percepção

do mundo, sendo, portanto, no encontro com o outro e nas situações vividas que se produzem sentidos.

Apresentamos as temáticas das oficinas realizadas a seguir:

- a) Oficina 1 – Sensibilização de corpos.
- b) Oficina 2 – Eu tenho um corpo?
- c) Oficina 3 – Eu sou um corpo?
- d) Oficina 4 – Memórias corporais na infância.
- e) Oficina 5 – TEA (parte 1): que corpo é este?
- f) Oficina 6 – TEA (parte 2): que corpo é este?
- g) Oficina 7 – O corpo e sua sensorialidade.
- h) Oficina 8 – O corpo e sua ludicidade.
- i) Oficina 9 – O corpo como resignificação.
- j) Oficina 10 – Corpos que brincam, interagem e aprendem.

Durante a realização dessas oficinas, promovemos um trabalho de escuta sensível ao corpo por meio de vivências de consciência corporal. Reconhecemos que a consciência corporal não se desenvolve de forma imediata, mas é um processo que se constrói e (re)constrói ao longo das nossas experiências de vida.

Trabalhar com a fenomenologia por meio de oficinas possibilitou explorar a percepção, além de acessar memórias, experiências e, a partir do vivido, os sentidos mais profundos e subjetivos atribuídos ao corpo nesse processo formativo, respeitando a singularidade de cada sujeito e a riqueza das relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Dessa forma, a fenomenologia constitui um caminho sensível e reflexivo para a análise dos dados, alinhando-se ao caráter colaborativo e ético da pesquisa, contribuindo para a resignificação da formação docente.

O corpo como ressignificação na formação docente em uma perspectiva inclusiva: desdobramentos e resultados

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades
(Boaventura de Souza Santos, 2003).

As palavras sensíveis e inspiradoras de Boaventura nos levam a refletir que não buscamos a igualdade plena e absoluta entre os sujeitos – uma vez que tal igualdade não existe – mas, sim, a valorização e o reconhecimento das diferenças. Esse entendimento fundamenta a crença na promoção de estratégias equitativas e inclusivas, que possibilitem a todos progredir em suas aprendizagens e se desenvolver plenamente na sociedade.

A promoção da formação continuada no contexto escolar, não teve como objetivo apenas proporcionar o acesso ao conhecimento. Fundamentada na fenomenologia da percepção, buscou-se fomentar entre aos participantes atitudes críticas e reflexivas, valorizando a experiência vivida e a corporeidade como fontes legítimas de saber, além de promover a expansão dessas práticas de maneira ética, respeitosa e compartilhada, visando contribuir para os processos de aprendizagem dos envolvidos.

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

Ao reconhecer o corpo como o lugar primordial de percepção e interação com o mundo, Merleau-Ponty (1999) privilegia a escuta sensível e o diálogo aberto entre sujeitos, ampliando a compreensão das práticas

pedagógicas para além do racional, integrando aspectos da subjetividade, afetividade e sensorialidade.

Fazendo o cruzamento da dimensão de uma formação continuada no chão escolar, com a dimensão do universo acadêmico, buscamos concretizar essa ação-reflexão, na qual teoria e prática podem se ampliar, complementar e transformar (Ibiapina, 2008).

A autora ainda nos instiga a compreender que investigar colaborativamente significa estabelecer parcerias e envolver pesquisadores e pesquisados em situações comuns, que beneficiem tanto a escola quanto o desenvolvimento profissional dos professores, reconhecendo que estes possuem enormes capacidades para transformar o contexto em que estão inseridos.

A formação para mim, tanto como professora e coordenadora, causou impacto. Me fez enxergar tantas possibilidades de trabalho com as crianças que você nem imagina. Essa formação não foi apenas para colaborar na sala de aula e no AEE, foi muito além disso. A sua formação já é vista fora da sala de aula como, por exemplo, na roda de canções. Este projeto ganhou outra roupagem após a sua vinda, por meio da musicalização e o corpo imbricado nessa atividade, de uma forma que todas as crianças possam participar. Como disse, os professores têm abraçado veementemente a ideia em que as crianças são protagonistas desse fazer (Professor da sala comum, 2023).

15

Como podemos ver, além de contribuir para a formação do grupo de professores, nosso objetivo foi acompanhar como essa formação poderia ser efetivamente aplicada no cotidiano dos lócus empíricos. Junto aos participantes, trabalhamos na criação de um produto que consolidasse o processo formativo realizado, com o objetivo de contribuir diretamente para a prática pedagógica dos professores, com foco na perspectiva inclusiva.

Resgatamos os diversos conceitos trabalhados ao longo do processo formativo para que pudéssemos registrar nossas intencionalidades educativas gestadas após a formação docente, compreendendo que esse saber, além de plural é ainda temporal (Tardif, 2000).

Apresentamos ao grupo a proposta de construção do plano de trabalho para a instituição, entendendo-o como um documento no qual o professor delinea ações previamente planejadas e os meios necessários

para sua execução, com o objetivo de aprimorar a prática docente (Tormena; Figueiredo, 2010).

Sob essa premissa, percebemos que, para iniciarmos a elaboração do plano, precisávamos passar pelo ato do planejar, já que, sem um planejamento, não temos como pensar, executar e avaliar os resultados de alguma possível mudança (Vasconcellos, 2000).

O autor ainda destaca que o trabalho educativo não deve se limitar apenas à dimensão individual, mas também considerar uma dimensão coletiva, compreendendo que é sobre esse fazer colaborativo que deverá permear as práticas. Consideramos a etapa formativa crucial na trajetória empírica, reforçando a ideia de que o professor não é o único responsável pelos alunos com e sem deficiência.

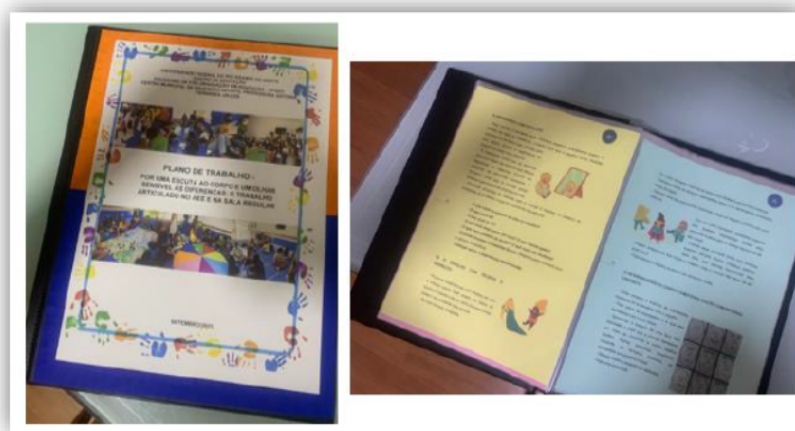
A partir das experiências vividas com os professores durante o processo formativo, emergiu a necessidade de construir de forma colaborativa, o plano de trabalho intitulado "Por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças: o trabalho articulado no AEE e na sala regular"², que foi devidamente registrado como um produto do curso de extensão.

16 Tal produto foi pensado de forma que pudesse ser desenvolvido com as crianças com e sem deficiência, respeitando suas singularidades e potencialidades. Dialogando com Merleau-Ponty (1999), que nos ensina que o corpo não é apenas um objeto no mundo, mas o próprio meio pelo qual o mundo se revela ao sujeito, os professores passaram a compreender o corpo como expressão da subjetividade. Essa compreensão possibilitou a elaboração de práticas pedagógicas que valorizam o sensível, o afeto e a escuta do outro, reconhecendo a corporeidade como linguagem legítima de relação e aprendizagem.

Com a elaboração do plano de trabalho, não visamos apenas destacar a relevância do corpo no processo de aprendizagem, mas também promover a integração dessa dimensão a partir da perspectiva fenomenológica, que compreende o corpo como o principal meio de experiência e percepção do mundo. Essa abordagem fundamenta a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a corporeidade, podendo ser adotadas tanto pelos professores da sala comum quanto pelos AEE. Tais vivências extrapolariam os muros da sala de aula, irradiando sentidos e promovendo aprendizagens significativas.

Desse modo, o plano foi estruturado em quarenta e nove páginas, subdivididas em três seções: apresentação; fundamentação teórica e apresentação das estratégias.

Figura 1 – Plano de trabalho



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

17

O plano é composto por mais de quarenta sugestões de estratégias que abordam os conceitos apresentados. Ele é enriquecido com diversos recursos, incluindo imagens, letras de músicas, adaptações e produções de materiais, além do uso de sucatas, recomendações de histórias e vídeos, além da construção de elementos que corroboram as estratégias desenvolvidas nas oficinas.

Sob o olhar da fenomenologia da percepção, tais recursos não são vistos apenas como ferramentas didáticas, mas como dispositivos que mobilizam a experiência sensível e favorecem a emergência de sentidos a partir do corpo vivido. Assim, o plano busca provocar uma relação mais íntima e subjetiva com o conhecimento, em que os sujeitos aprendem no encontro com o outro, com os materiais e com o mundo, tal como afirma Merleau-Ponty (1999).

Por meio desse material, buscamos evidenciar a importância de uma abordagem que considere o corpo da criança na infância, respeitando suas

especificidades. Em vez de restringir a observação a movimentos e ações estereotipados, nosso objetivo foi promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem o amplo significado da corporeidade e da capacidade motriz presente em cada sujeito.

Paralelamente à sistematização do nosso plano de trabalho, assumimos o desafio de colaborar na criação de materiais que apoiarão a implementação das experiências propostas.

Figura 2 – Materiais produzidos para a realização das vivências



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2022.

É fundamental ressaltar que, ao longo de toda essa fase, empenhamo-nos em promover um diálogo entre os sujeitos e os instrumentos, legitimando os preceitos da pesquisa colaborativa.

Olha que material rico, quando tive acesso, confesso que deu vontade de fazer tudo que tem lá, preciso é de mais tempo para isso (risos) [...]. Na verdade, estou fazendo essa articulação com o que está sendo trabalhado na sala. E aí eu vejo as adaptações que precisam ser feitas e agora que busco articular com o plano. Apesar de ainda ser bem iniciante, eu já consigo ver o quanto essa escuta ao corpo é importante. O exemplo disso é o trabalho que tenho feito com Theo e Augusto, esse pouco contato já me mostra o quanto, hoje, eles gostam de vir para o AEE. Estão

envolvidos com o que estamos desenvolvendo aqui (Professor de AEE, 2023).

Considerando todos os materiais apresentados, é importante destacar que não há um instrumento que seja categoricamente superior ou inadequado. É essencial adotar uma abordagem atenta e sensível a cada criança, considerando suas especificidades e permitindo as devidas adaptações conforme o necessário.

O depoimento do professor do AEE revela que o plano de trabalho está começando a mostrar resultados positivos, o que nos alegra, pois confirma que a proposta desenvolvida tem sido eficaz. Esse resultado sublinha a importância de integrar um olhar e uma escuta sensível ao corpo nos processos de aprendizagem dos sujeitos.

Os desdobramentos do processo, traduzidos na elaboração do plano de trabalho, revelam a potência da escuta sensível, do diálogo e da corporeidade como fundamentos para uma formação docente que acolhe as diferenças, respeita os tempos e reconhece a singularidade de cada sujeito. Mais do que estratégias, o que se construiu foram possibilidades de encontros que atravessam o saber e se ancoram na sensibilidade, contribuindo para práticas pedagógicas mais éticas, afetivas e comprometidas com uma escola verdadeiramente inclusiva.

19

Encerrando ciclos, apresentando novos (re)começos

Neste manuscrito, impulsionadas por motivações de cunho pessoal, profissional e acadêmico, demos voz e corpo a uma travessia empírica, centrada na análise dos desdobramentos de uma proposta formativa, despertando um olhar sensível às diferenças e ampliando a compreensão da formação docente em uma perspectiva inclusiva.

A proposta teve como foco a consideração do corpo nos processos de aprendizagem de crianças com e sem deficiência, articulando práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a educação na sala comum. Buscamos tecer sentidos e significados para a prática docente por meio de um diálogo contínuo e enriquecedor com nossos partícipes e uma escuta imersiva em suas experiências.

Mais do que discutir a centralidade do corpo como objeto de estudo, propusemos integrá-lo às práticas pedagógicas em diferentes espaços escolares, reconhecendo sua potência como linguagem e como forma de presença no mundo. Conforme reitera Merleau-Ponty (1999), não somos corpos que têm experiências, mas sujeitos que experienciam o mundo pelo corpo do sensível, vivido e expressivo, independentemente de terem deficiência ou não.

A fenomenologia nos permitiu compreender que o corpo não pode ser considerado como um objeto isolado, dissociado do seu pensamento, pelo contrário, o corpo é a condição existencial e ontológica do sujeito, pois é por meio dele que o mundo vê, toca e ressignifica (Merleau-Ponty, 1999). Assim, integrar o corpo às práticas pedagógicas não é apenas instrumento metodológico, mas uma ação que reconhece o sujeito em sua inteireza.

Refletir sobre a criança é também considerar o adulto e os atravessamentos de seu entorno, uma vez que essas relações estão interligadas. Durante a formação, a sensibilização ao corpo como meio de expressão permitiu aos professores, acessar a linguagem corporal das crianças, reconhecendo-as como sujeitos potentes, cujas experiências merecem revisitar suas infâncias, resgatar memórias, marcas, afetos, relacionando-as às condições das infâncias atuais. Esse exercício impulsionou a compreensão de como essas experiências ecoam nas infâncias atuais.

Partimos da premissa de que é o adulto – professor – que molda e media as diversas experiências no contexto escolar, construindo tempos espaços e significados. Quando um professor reconhece a pluralidade das infâncias, os seus diferentes modos de estar, viver e ser criança, ele reconhece e passa acolher a diversidade como elemento constitutivo da sala de aula, sejam afetos, memórias, condições sociais, históricas e culturais.

Segundo Ferreira (2001), a elaboração do plano de trabalho concretiza o percurso formativo vivido, revelando suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem, materializando as decisões construídas de forma coletiva.

Em diálogo com a nossa epistemologia, que reconhece o corpo como meio pelo qual o sujeito se integra ao mundo, o plano mostrou a ressignificação de conceitos, a expansão do olhar e da escuta desses sujeitos, valorizando a experiência corporal, a percepção sensível. Dessa forma, o

instrumento tornou-se norteador, dinâmico e atento às especificidades da infância, sem perder a articulação da sala regular com o trabalho desenvolvido no AEE.

Ratificamos que o corpo se manifesta quando a criança corre, pula, dança ou mesmo pega um lápis para desenhar. Ele está presente na brincadeira com massinha, argila ou areia, nas atividades com sucatas, lenços e bolas. O corpo se revela em cada movimento, seja ao andar, correr, pular ou em gestos mais sutis, como um sorriso ou até mesmo um choro.

Esperamos que este artigo ofereça novas perspectivas e enfoques sobre o corpo na infância que frequentemente permanece tímido e, por vezes, silenciado. Acreditamos que as pessoas não são apenas corpos físicos, mas corpos históricos, sociais, culturais, emocionais e afetivos, nos quais todas as memórias se manifestam e se concretizam.

Reiteramos que este trabalho formativo alcance suas intenções educativas, reconhecendo que todos nós – diretores, coordenadores pedagógicos, professores do AEE, professores da sala comum e estagiários – desempenhamos papéis essenciais nos processos formativos do ambiente escolar. A colaboração e a articulação entre esses diversos atores são fundamentais para consolidar a escola inclusiva que tanto almejamos.

21

Notas

1. Projeto aprovado sob parecer consubstanciado no CAEE de nº 45234821.9.0000.5292, em 14 de junho de 2021.
2. Plano de trabalho aprovado (PD030-2022) como uma ação autofinanciada atendendo a uma das ações da extensão universitária pela UFRN.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 18 nov. 2011.

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

CONCEIÇÃO, Verônica Alves dos Santos; CONCEIÇÃO, Josué Leite; LEAL, Débora Araújo. O conceito de corpo deficiente e as implicações para uma educação inclusiva. In: Colóquio Internacional de Educação Cidadania e exclusão. 5; 2018, Niterói. **Anais [...]**. Editora Realize, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA10_ID178_10022018002857.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO; Marcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, Goiânia. v. 12, n. 2, maio/ago. 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro Peixoto. **O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down**: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro Peixoto. **Diário de Campo da pesquisadora**. Natal, 2022. (Impresso).

PROFESSOR DE AEE. **Relato**. Natal (Rio Grande do Norte), 23 maio 2023.

PROFESSOR DA SALA COMUM. **Relato**. Natal (Rio Grande do Norte), 12 maio 2023.

QVORTRUP, Jeans. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Proposições**. Campinas, v. 22, n. 64, p. 199-211, jan./abr. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TORMENA, Ana Aparecida; FIGUEIREDO, Jorge Alberto. **Planejamento**: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/pr_oducoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf. Acesso em: 5 jul 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. Ladermos Libertad. São Paulo, 2000.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o corpo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Prof. Dr.^a Sára Maria Pinheiro Peixoto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)
Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP)
Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-0565-9130>
E-mail: sarapinheiro@nei.ufrn.br

Prof. Dr.^a Maria Aparecida Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3644-604X>
E-mail: cidaufn@gmail.com

Recebido 16 mar. 2025

Aceito 30 jun. 2025

