

CORPO E MOVIMENTO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL

BODY AND MOVEMENT IN THE SCHOOL TRAJECTORY OF A STUDENT WITH DOWN SYNDROME AT A FULL-TIME ELEMENTARY SCHOOL

Amanda Fonseca Soares Freitas¹

Lígia Silva Campos²

Túlio Campos³

Maria Cecília Alvim Guimarães⁴

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo compreender como o corpo e as expressões de movimento aparecem e são entendidos durante a trajetória escolar de um estudante com deficiência numa escola de ensino fundamental em tempo integral, considerando os diferentes tempos e espaços vivenciados no processo de educação inclusiva na escola, a relação com a família e com as experiências também fora da escola. O olhar para esse processo de inclusão será descrito enfatizando o corpo em sua totalidade: aspectos históricos, sociais e culturais, destacando o movimento como forma de linguagem. Foi realizada uma pesquisa qualitativa utilizando como instrumentos a entrevista semiestruturada com a mãe do estudante; análise de documentos referentes ao histórico do estudante na escola e observação participante. O corpo está o tempo todo se expressando, se fez presente em todos os momentos na interação com objetos, espaços e sujeitos. As experiências não-escolares, a condição familiar, tudo que cerca esse corpo fora da escola pode fomentar suas experiências, as formas desse corpo se expressar e pode auxiliar no desenvolvimento dessa criança, facilitando os processos na educação inclusiva e potencialmente na sua inclusão social.

Palavras-chave: Inclusão; Síndrome de Down; Ensino Fundamental; Corpo; Linguagem.

ABSTRACT: This work aimed to understand how the body and movement expressions appear and are understood during the school trajectory of a student with disabilities at a full-time elementary school, considering the different spaces and moments experienced in the process of inclusive education at school, relationship with family and experiences outside of school. The perspective at this inclusion process will be described, emphasizing the body in its entirety: historical, social and cultural aspects, highlighting movement as a form of language. Qualitative research was carried out using semi-structured interviews with the student's mother as an instrument; analysis of documents relating to the student's history at school and participant observation. The body is expressing itself all the time, it was present at all times in the interaction with objects, spaces and subjects. Non-school experiences, the family condition, everything that surrounds this body outside of school can foster its experiences, the forms of this body to express itself and can help in the development of this child, facilitating processes in inclusive education and potentially their social inclusion.

Keywords: Inclusion; Down's Syndrome; Elementary School; Body; Language.

¹Amanda Fonseca Soares Freitas, Doutorado em Educação pela PUC Minas. Contato: amandacpef@hotmail.com

²Lígia Silva Campos, Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: ligiasilva022000@gmail.com

³Túlio Campos, Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Contato: tulio.camposcp@gmail.com

⁴Maria Cecília Alvim Guimarães. Jornalista e Mestre em Educação e Inclusão Social pela Faculdade de Educação - FaE/UFMG. Contato: mariacecilia.alvim@gmail.com

O INÍCIO DE UMA CAMINHADA

Desde as minhas primeiras experiências de escolarização, eu dizia que queria ser professora quando crescesse. E, em grande parte do meu percurso educacional, tive colegas com deficiência, em pequenos números, mas que de alguma forma me marcaram. Então, pensar sobre o processo de escolarização de pessoas com deficiência sempre foi algo que me instigou, levantando-me muitas questões ao longo da minha própria trajetória escolar.

Ingressei na Licenciatura em Educação Física da UFMG, onde considero ser o local com mais experiências marcantes em relação às pessoas com deficiência. Entrei sem saber muito bem o que era realmente ser professora de Educação Física e busquei me qualificar a cada oportunidade. No segundo semestre me inscrevi num Programa de Extensão no Centro Pedagógico da UFMG, que se chamava “Práticas Corporais e Educação” e englobava um projeto chamado “Escola de Esportes”, com aulas para crianças e adolescentes de diferentes modalidades. Entrei para o programa e foi a minha primeira experiência docente, oferecendo aulas para turmas de crianças e adolescentes. E em uma das turmas, havia dois alunos com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), com especificidades diferentes e que me desafiavam o tempo todo a pensar nas estratégias de inclusão. Fui percebendo a importância das práticas corporais para essas crianças com deficiência, como elas gostavam de se movimentar e conseguiam interações muitas vezes difíceis em outros espaços. A partir destas vivências, mais questões foram surgindo, aumentando meu interesse por esse tema.

Durante a pandemia, em que tivemos esse momento de muitas incertezas e adaptações, me inscrevi no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. Iniciei uma nova forma de me inserir na escola, que também aconteceria no Centro Pedagógico (CP). Mesmo sendo de forma remota, essa experiência foi extremamente marcante e profunda para mim como professora em formação. E mais uma vez, minha atenção se direcionava aos estudantes com deficiência presentes nas turmas. A forma de pensar, de interagir, entre outras provocações me fizeram buscar mais sobre, e me matriculei, em disciplinas para aprender mais sobre as pessoas com deficiência.

Ao final do percurso acadêmico, no momento dos estágios, o CP aparece no meu horizonte, e ao longo do tempo fui construindo uma trajetória de formação nessa escola. Nos estágios, acompanhei tanto uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental e também pensar uma unidade didática e estar à frente de algumas aulas para o 7º ano no semestre seguinte. Acredito que este trabalho é fruto de todas essas experiências, as perguntas foram surgindo e o objeto de estudo foi sendo construído.

Diversas questões que tangem a educação inclusiva e a Educação Física foram aparecendo e quando conversava com o professor orientador do estágio, percebi que só conseguia acompanhar um pequeno momento daquele estudante, e que o processo de inclusão da criança com deficiência é maior que isso. Então, escolhi realizar a pesquisa de conclusão de curso no CP/UFMG. Escola em que passei grande parte da minha trajetória.

COMPREENDO O QUE É INCLUSÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA

Para refletir sobre as perguntas é preciso pensar no que foi construído historicamente sobre a inclusão, e entender qual concepção é o norte deste trabalho. De acordo com Sasaki (2006, p.39), “conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Para que esse processo ocorra naturalmente é essencial que desde o início da socialização das crianças, elas tenham acesso a uma educação inclusiva, que além da pessoa com deficiência, também propõe que seja uma educação que abrace todo tipo de diversidade e seja capaz de incluir a todos.

Leucas (2009) coloca que, para se ter uma inclusão social efetiva, a educação tem um papel fundamental, a escola é um local central para a construção de valores e relações sociais, e ela deve ter como base as noções de educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (Unesco/Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a própria Constituição Federal, além de outros documentos também estabelecem diretrizes importantes. Em 2011 o Decreto Nº 7.611, instituiu em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Nº 13.146). Essa lei garante diversos direitos às pessoas com deficiência e é um marco legal na luta por direitos.

Passando para alguns conceitos achados na literatura, diversos autores colocam a inclusão surgindo como um novo paradigma advindo de uma crise do paradigma educacional anterior. Mas com a democratização da escola, com toda diversidade presente nela, essa ideia anterior vem sendo cada vez mais questionada. Como aponta Mantoan (2003, p.12) “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando”.

Camargo (2017, p.1) aponta que quanto mais diversidade entre os sujeitos, maior a chance de estes estabelecerem relações de colaboração, gerando um aprendizado mútuo. Blanco (2004) traz luz à questão da escola não se adaptar às necessidades educacionais dos alunos, o que acaba transferindo a eles o peso, a culpa de não estarem à altura dos parâmetros escolares. Para isso, uma possibilidade é a flexibilização do currículo, onde a ideia é estabelecer aprendizagens mínimas e para complementar, a escola desenvolve as ações para enriquecê-lo pensando na especificidade dos seus alunos, no contexto que está inserida socialmente, etc.

Tendo todas essas informações em vista, acredito que a inclusão social de pessoas com deficiência passa pela educação inclusiva, que por sua vez deve considerar todas as formas de dificuldades educacionais que fogem ao padrão estabelecido pelo paradigma educacional em voga, se adaptando a elas. E assim, unida ao ensino regular, compartilhando os espaços e momentos com os outros alunos, as crianças com deficiência tenham uma educação inclusiva, com atendimento educacional especializado e um processo de inclusão de qualidade.

CONHECENDO UM POUCO SOBRE O CENTRO PEDAGÓGICO

O próximo passo é compreender o local onde essa pesquisa foi centrada, e como é a concepção de educação inclusiva no Centro Pedagógico da UFMG. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, “(...) O CP/UFMG é uma escola pública responsável pela oferta do ensino fundamental de nove anos, organizado em Ciclos de Formação Humana. Adota como forma de ingresso de seus estudantes o sorteio de vagas” (p.13). Dentro desse sistema de sorteio, eventualmente alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais eram admitidos. Mas em 2016, após um aluno ingressar por meio de decisão judicial, mediante a um Agravo de Instrumento, o CP passa a reservar 5% das vagas para essas crianças. Ou seja, a cada ano, no mínimo 3 crianças com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento ingressam na escola no primeiro ano do ensino fundamental.

Sobre a concepção que a escola defende, é descrito no PPP que além de garantir o ingresso, é compromisso de ela garantir a permanência de todos os alunos, e para isso a construção de uma escola inclusiva é essencial (p.28). Sobre isso, defendem que “(...) a inclusão perpassa as diferentes dimensões da cultura. (...) o CP trabalha para garantir que os estudantes sejam incluídos em suas especificidades e que compreendam a importância da inclusão na sociedade” (p.28). Além disso, também citam o que entendem como inclusão: “Em nossa escola, entendemos que a inclusão se refere ao acolhimento à diversidade, seja ela estabelecida por questões de raça/etnia, gênero, faixa etária, territorialidade, necessidades educacionais especiais, entre outros fatores” (p.31).

Destaco também que é assegurado a esses alunos um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), desenvolvido com a família e profissionais, um plano de trabalho que estabelece metas e objetivos específicos para as capacidades e potencialidades da criança (p.32). Ressalto alguns dos principais pontos presentes no PPP da escola, que também trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE no CP é realizado de forma a se adaptar à realidade da escola (p.99). Por ser uma escola em tempo integral, não há a possibilidade de utilizar o contraturno das aulas para o atendimento aos alunos. Sendo assim, a escola desenvolveu o Atendimento Educacional Diferenciado, que pode ser de Apoio ou de Complementação, dependendo se o aluno necessita de mais ou menos adaptações no seu currículo (p.99).

É importante também destacar outros conceitos que irão nos ajudar a estabelecer uma lente para o que queremos entender em relação aos objetivos deste trabalho. Quando lidamos com o corpo, não conseguimos isolá-lo, seja na ideia que corpo e mente podem ser dissociados, ou mesmo de seu contexto, seu lugar no tempo, nem que o corpo é apenas um conjunto de células, expressões genéticas com fim em si mesmo. Em seu livro de 1995 “Da Cultura do Corpo”, Jocimar Daolio defende que conceber o corpo como algo apenas biológico, é pensar que primeiro vieram os aspectos biológicos e depois os culturais, sendo que na verdade o que define esse corpo são as diferenças entre as culturas e não as similaridades biológicas.

É através do corpo que nos relacionamos com o ambiente que nos cerca e com os seres que o compõem, o corpo é nossa forma de experimentar o mundo, e assim conhecê-lo. Merleau-ponty traz a ideia de que todos temos uma percepção própria sobre o mundo:

“Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (1999, p.3). O corpo é essencial para que entendamos o mundo à nossa volta, nos apropriarmos dos costumes, técnicas, elementos que nos torne parte do mundo e é através do corpo que também podemos nos expressar, aprender, interagir com o outro, com os espaços e objetos.

O corpo não é neutro pois é transformado a partir de suas experiências. Sendo assim, um conceito essencial para este trabalho é o entendimento do corpo em *totalidade*. Como compreende Freitas (2008, p. 28), “pensar o corpo em sua totalidade é também considerar que ele traz marcas sociais e históricas. É compreender o sujeito na indissociabilidade de suas dimensões biológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, estética, lúdica, linguística, dentre outras.”. Quando pensamos em uma pessoa com deficiência e sua inserção social, sua escolarização, não podemos deixar esses outros aspectos fora da análise, pois como vimos, o corpo sofre modificações do seu entorno.

Na Educação Física, mais que em outros espaços da escola, o corpo é colocado em centralidade, sendo essencial para apreender os conteúdos específicos que são determinados para essa disciplina. E historicamente esses conteúdos e a forma que eles devem ser propostos na escola geraram e ainda geram debates sobre essa singularidade. Bracht (1996) busca estabelecer essa especificidade. Ainda propõe que o objeto da Educação Física deve ser a Cultura Corporal de Movimento e define que:

Nesta perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico (BRACHT, 1996 p. 24)

Em seguida coloca “Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura” (BRACHT, 1996, p.24). A comunicação, e o sentido/significado do movimentar-se através da mediação simbólica é uma forma de linguagem. Essa linguagem, para o grande nome da Filosofia da Linguagem, Bakhtin (2006), se dava no encontro, na interação com o outro. Através dos signos, que podem representar qualquer objeto, movimento, situação, e seu significado, se estabelece uma comunicação entre pessoas de uma mesma comunidade, expressada em diferentes modos de discurso nas mais diversas situações sociais, como explica Freitas (2008). Citarei alguns conceitos descritos por ela, pois a forma que foram trabalhados e explicados cabem nas concepções deste trabalho.

Freitas estabelece uma ponte essencial entre Bakhtin (2006) e Bracht (1996), onde ambos falam sobre a conexão indivisível entre o pensamento e sua expressão. Bakhtin diz que tudo que o corpo expressa, independente da forma que é expressado, representa o signo interno, e que estas duas partes, expressão e pensamento não podem ser dissociadas pois não é possível identificar suas fronteiras. Da mesma forma Bracht, quando dizendo sobre a especificidade da Educação Física cria uma palavra que representa exatamente o que quer dizer - “movimento pensamento”.

Acredito que a visão que quero estabelecer, não é de avaliação crítica da trajetória,

de como acontece a inclusão, de apontamento de questões ou julgamento, mas sim de observar e identificar o corpo nesse todo, em totalidade, entendendo-o como linguagem e buscando entender o que ele está expressando, e como isso afeta sua educação inclusiva. Para isso, os conceitos citados quando extrapolados do momento da Educação Física podem mostrar que em todos os momentos estamos sendo, pensando, estando com nossos corpos, pois é tudo um processo só. Então, para constituir o olhar sobre o corpo deste estudo finalizo esta parte com mais um trecho de Bracht (1996, p.25): “portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos”.

PROCEDIMENTOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A vontade de entender mais sobre a temática da inclusão veio em uma crescente nas minhas experiências dentro da Universidade. Mas apenas vontade não funda uma pesquisa e ao longo desse caminho até este estudo li diversos textos, pesquisas, artigos que estudavam a inclusão de alunos com deficiência. Destaco entre eles, Alves e Duarte (2012), Santos e Martínez (2016) e Aporta e Lacerda (2018). Todos estes estudos observaram de diferentes formas, em diferentes momentos, a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental.

Sendo assim, com outros estudos sobre essa mesma temática, e o interesse, como poderia realizar um trabalho que pudesse contribuir com a ampliação desses conhecimentos? As perguntas levantadas durante a experiência de estágio ajudaram a estabelecer esse ponto de vista. Ao invés de estudar a fundo algum momento, a escola, os materiais, procurei ampliar o olhar, entender como a escola se organiza, como o aluno se inseriu nessa organização durante seu percurso na escola, nas aulas, na socialização e como é o entorno desse estudante fora da escola. E principalmente, como o corpo e o movimento aparecem nesse meio.

Para captar o caminho desse estudante na escola, ou seja, compreender sua trajetória, entendo como Ribeiro e Mattos (2023, p. 341) quando colocam que: “o estudo de trajetórias escolares contribui para indicar como o contexto social influencia o processo de aprendizagem, pois os alunos são sujeitos que estão tendo relações com o saber o tempo todo, com as outras pessoas ao seu redor e com o mundo”. Além de pensar essa trajetória, procurei compreender o corpo em totalidade, estabelecendo uma perspectiva diferente da encontrada, como foi explicado no referencial bibliográfico e que conversa com essa questão das trajetórias.

Tendo em vista tudo que foi colocado, escolhi compreender corpo e movimento na trajetória escolar e processo de inclusão de um estudante com Síndrome de Down, que se encontra no 7º ano do ensino fundamental do CP, que é uma escola de tempo integral dentro da UFMG.

A escolha do sujeito da pesquisa se deu, além de ser um aluno com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e a família aceitar a participação no estudo, pela trajetória do aluno na instituição, que está no terceiro ciclo do ensino fundamental, sendo que esteve desde o primeiro ano do primeiro ciclo no CP. Isso foi determinante para

conseguirmos ter uma visão longínqua do caminho que esse aluno percorreu, e como foi esse caminho. A decisão pelo local do estudo se deve ao fato de ser uma grande referência no que diz respeito à forma como a educação inclusiva é construída e também por receber todos os anos pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola.

O objetivo maior do estudo foi compreender como o corpo e as expressões de movimento estão presentes no processo de inclusão do sujeito escolhido em uma escola pública de Ensino Fundamental em tempo integral, especificamente o Centro Pedagógico da UFMG. Também faziam parte dos objetivos para os fins da pesquisa, assimilar a trajetória escolar do estudante no período do 1º ao 6º ano, correspondentes aos anos de 2017 a 2022, destacando aspectos relacionados ao corpo e aos movimentos nessa trajetória. Assim como observar o estudante em diferentes tempos e espaços escolares, durante o 1º semestre de 2023, 7º ano do Ensino Fundamental, destacando os diferentes aspectos associados ao corpo e aos movimentos que se relacionam ao processo de construção de uma educação inclusiva. E por fim, conhecer e captar o contexto sócio-histórico-cultural desse estudante e como esse contexto produz influências sobre as relações com o corpo e os movimentos e influencia o processo de inclusão na escola.

Para conseguir amplificar a visão sobre um sujeito específico, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994, p.47-51), a pesquisa qualitativa possui algumas características que a configuram. Em seu entendimento, a fonte dos dados é o ambiente habitual de ocorrência e o investigador o principal instrumento; os dados recolhidos são descritivos; o processo é mais importante que o produto; a investigação dos dados é feita de forma indutiva, não para confirmar ou refutar hipóteses previamente construídas; E o significado que diferentes pessoas atribuem a alguma situação é extremamente importante.

A coleta de dados se deu em duas etapas. A primeira etapa foi o levantamento da Trajetória Escolar do Estudante do 1º ao 6º ano. Nesta fase foi realizada uma entrevista semiestruturada com a mãe do estudante, buscando compreender como foi o início do processo de entrada na escola de ensino fundamental, dando ênfase às experiências mais significativas, aos desafios, destacando as relações com o corpo e movimentos.

Em relação à entrevista semiestruturada, Marconi e Lakatos (2008, p.279) definem como “quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”. Para os fins deste estudo, na entrevista se buscaram informações baseadas na História oral.

Marconi e Lakatos (2008, p.282) trazem esclarecimentos: “A História oral investiga os fatos e acontecimentos e acontecimentos registrados na memória de pessoas de destaque na comunidade”. No caso, a intenção de realizar a entrevista com a mãe também vai ao encontro com os mesmos autores sobre os objetivos da entrevista abordando a História oral “(...) tem como finalidade preservar as fontes pessoais, obtendo dados que podem preencher lacunas em documentos escritos, registrando, inclusive, a linguagem, os sotaques, as inflexões, até mesmo as entonações dos entrevistados” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.282).

Também foram consultados documentos produzidos pela escola, referentes ao histórico do estudante, registros de reuniões com a família, Planos de Desenvolvimento

Individualizado (PDIs) para compreender a trajetória dele na escola, destacando o que surge em relação ao corpo e movimento.

A segunda etapa foi a Observação Participante do estudante em diferentes tempos e espaços da escola: aulas, almoço e intervalos. Esta observação aconteceu durante o mês de setembro de 2023, com registros no caderno de campo. Mônico et al. caracterizam e destacam a importância desse instrumento:

Na aplicação da técnica utilizada, o investigador procura atender a um dos pressupostos fundamentais da Observação Participante, a saber: a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível (Mônico *et al.*, 2017 p. 727)

Deslandes e Gomes (2007, p.59) trazem uma perspectiva interessante sobre a presença do pesquisador no local, que pode gerar uma dúvida sobre sua interferência naquele local “(...) O observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.”

Acredito que o caminho metodológico escolhido possibilita a compreensão do processo, destacando uma mudança de perspectiva sobre a inclusão de um estudante com deficiência na escola de ensino fundamental, considerando o corpo e seus movimentos pode gerar uma visão ampliada da educação inclusiva em que o aluno se insere.

O trabalho foi submetido e aprovado pelo Núcleo de Assessoria à Pesquisa do Centro Pedagógico (NAPQ-CP). Os familiares assentiram com a participação no estudo, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicita os objetivos do estudo, os métodos que serão utilizados, entre outras informações.

NOAH: CORPO, MOVIMENTO E SUAS EXPERIÊNCIAS, CONHECIMENTOS E APRENDIZADOS

Para alcançar os objetivos propostos, um dos instrumentos utilizados foi a análise documental. A partir do arquivo da escola, tive acesso a relatos de reuniões com os pais, relatórios de profissionais externos, como Terapeuta Ocupacional, Pedagoga e Oftalmologista que os pais enviaram para a escola. Também tive acesso a alguns Planos de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de anos anteriores, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) de 2023. Estes documentos são feitos de tempos em tempos, a periodicidade foi se modificando ao longo dos anos e contém uma avaliação de como o aluno atendido pelo AEE se encontra em relação às habilidades, aprendizados concretizados, dificuldades, etc. O intuito dos PEIs e PDIs é estabelecer diretrizes para aquele aluno, para cada disciplina por cada um dos professores, com as adaptações curriculares, se necessárias ou mesmo adaptações metodológicas. Também efetuei uma entrevista semiestruturada com a mãe do estudante, realizada de forma remota com um roteiro de direcionamento, mas seguindo o ritmo que ela respondia naturalmente. Por fim, observações do cotidiano escolar do estudante como um todo, acompanhando-o nas aulas, intervalos, almoço e outros momentos.

Tudo isso me ajudou a entender que:

Noah⁵ é um estudante que à primeira vista é uma pessoa com deficiência, a Síndrome de Down é facilmente identificada pelas características fenotípicas. Mas essa história não é sobre suas características biológicas, e o que elas dizem sobre ele, mas sim sobre quem é ele, como ele está inserido na escola, como ele se comporta e como foi seu caminho desde o início. Durante o tempo em que essa história foi sendo apreendida, diversas situações em sala, com os colegas, com professores e monitores entre outros se destacaram. A comunicação, as relações, o aprendizado, acontecem através do nosso instrumento maior de estar no mundo, o corpo.

Desde o início dessa caminhada, Noah sempre gostou de estar em destaque, de participar de todos os momentos, mesmo com suas limitações (que ele já percebia), queria ser autônomo e igual aos outros colegas. Os anos foram passando e seus colegas de turma (que se mantinham praticamente os mesmos) vão compreendendo melhor as especificidades e aprendendo a lidar com as dificuldades e necessidades do Noah. Agora não o estranham mais, o recebem com carinho. Mas para ele, ainda existem incômodos, frustrações, que ele nem sempre expressava verbalmente, mas demonstrava com o corpo: como morder o lápis e não aceitar a mediação dos monitores de apoio para fazer as atividades.

No início da pandemia, enquanto a escola se organizava para o ensino remoto, o contato com a natureza foi o que manteve o corpo do Noah em movimento no sítio que a família tem, com animais, espaço, ar livre para brincar sem medo. Com o retorno remoto das aulas, o corpo, desacostumado com aquele formato, estranhou, se agitou. Todos saíram diferentes desse momento e no retorno às aulas presenciais houveram muitos conflitos e dificuldades. E com o nosso protagonista não foi diferente, ele agora tem novas características e o desafio de voltar a se relacionar presencialmente com outras pessoas, colegas e professores, tudo novo de novo.

A observação do cotidiano mostra um estudante que está acostumado com a rotina da escola, com os momentos, mas que, algumas vezes busca alguns escapes, ou formas de deixar esse cotidiano mais leve, fazendo muitas brincadeiras, piadas, e quando se sente muito pressionado ou frustrado busca saídas, para se movimentar, saindo da sala, alegando algum incômodo, e até soluções para esses incômodos: como visitar a enfermaria.

O corpo e o movimento estão presentes em todos os momentos, se manifestando quando o aluno se relaciona com os outros, colegas, monitores, professores, funcionários, demonstrando afeto, irritação, alegria, dor ou tristeza. Quando se expressa nos diferentes espaços como sala de aula, sala de jogos, quadras e pátios no recreio, quadras e pátio na aula de Educação Física, sala de dança. E também na interação com os objetos, tais como bola, lápis, caderno, tampinha de garrafa, entre tantos outros. Todas essas relações com as diferentes possibilidades podem gerar análises interessantes sobre a inclusão, o corpo, os movimentos e veremos isso mais adiante.

Os resultados apresentados, nos respondem de uma forma geral como o corpo e as expressões de movimento estão presentes na trajetória de inclusão do estudante Noah.

⁵ O nome fictício foi escolhido pelo estudante, em referência a um integrante da banda *Now United*, que ele gosta muito.

Como pudemos ver e veremos mais detalhadamente a seguir, o corpo aparece em todo momento, nas diversas interações, nos diferentes tempos e espaços. Isso acontece porque o corpo é nossa forma de estar, de dialogar com o mundo e com as pessoas que nos cercam.

Como mencionado, o estudo de Freitas (2008) traz muitas contribuições para este que está. Assim como a autora coloca em relação à organização de sua análise, acredito que as relações de troca, os momentos, a trajetória escolar de um estudante com deficiência dificilmente pode ser separada em blocos, categorizada. Mas para ajudar a perceber semelhanças e mudanças nessa trajetória, observo que a organização da discussão a partir das situações sociais, que como Bakhtin (2006) coloca, pode ser interessante:

A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. Esta situação, mesmo no caso da introspecção, apresenta-se como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, que acompanha e esclarece todo signo interior. Essa situação é sempre uma situação social (p.63).

O contexto é o que dá sentido aos signos, sejam eles internos ou externos. Ou seja, uma fala, um gesto, um movimento, só se dá em função de uma circunstância específica, onde faz sentido essa expressão. Sendo assim, de forma consonante a uma das análises elaboradas por Freitas (2008), percebo que os dados coletados podem ser organizados em três categorias: a) interações com os objetos, b) o corpo nos espaços e c) as relações com os outros.

Figura 1. Noah preparando o lançamento do foguete de garrafa PET juntamente com um colega da turma.



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores, 2023

A construção de hábitos, gostos e habilidades, muitas vezes, podem ser relacionada com o incentivo que o sujeito recebe do seu entorno. Em diversos momentos da observação, bem como na entrevista, ficou claro que a família do Noah sempre buscou que ele tivesse uma diversidade de estímulos para seu desenvolvimento, de uma forma

global. Estes estímulos despertam a curiosidade, ajudam na aprendizagem, e aumentam as experiências, criando uma diversidade maior de possibilidades desse corpo estar e se expressar.

O estímulo para diferentes habilidades gerou um gosto para música, dança, esportes, conhecimentos que estão estritamente relacionado ao corpo, como percebido em um dia da observação em que os alunos estavam experimentando atividades de aventura na aula de Educação Física, e uma das práticas experimentadas foi o andar de skate “Quando passaram pelo skate ele (Noah) tinha medo de subir e andar sozinho, mas quando o skate estava parado ele imitava quem anda de skate fazendo uma manobra, saltando, pisando nas bordas do skate” (Grifo nosso, Caderno de campo, 25/09/2023). Apesar de estar experimentando pela primeira vez, ele mostra que conhece sobre o skate, os signos que o andar de skate expressa, o que se faz quando se anda de skate.

Desde o princípio da escolarização, a família observou uma dificuldade visual, e nos primeiros anos no CP foi detectada uma alteração visual grande, e o Noah começou a usar óculos de grau severo. Neste mesmo período, foi detectada também por profissionais externos, um transtorno de integração sensorial, que prejudicava a integração dos sentidos, então o ler o quadro e escrever no caderno era uma dificuldade. Essa e outras dificuldades parecem ter gerado um hábito que se perpetuou pelo menos até o momento da observação, que é de morder o lápis. Tal comportamento também relatado em uma reunião de anos anteriores, em que é sugerido à mãe introduzir um mordedor adaptado no lápis, e esse hábito parece ser uma estratégia de aliviar tensão, que o corpo precisa externar.

Em sala de aula, as interações com os objetos como forma de linguagem também estiveram presentes. Durante uma aula de português, ocorreu a seguinte situação:

Noah tinha feito uma atividade de leitura e descrição do conto do patinho feio, e não tinha terminado de colorir as imagens. A professora então pediu para ele terminar, e ele começou a colorir, mas depois pediu para fazer a produção de texto que os colegas estavam fazendo. Percebi que ele fez o título como os colegas fazem, com um contorno de marca texto, destacando o título (Caderno de Campo, 25/09/2023)

Percebi que o signo que ele queria expressar através da escrita (modo de discurso), cabia naquela situação social, onde todos os colegas fazem o título dessa forma, e ele quis se colocar nesse todo e também fazer.

Estas situações descritas podem nos mostrar que as diversas formas de interações com os objetos foram sempre presentes e importantes; possibilitando diversas informações para entendermos o corpo como parte essencial de ser percebida, dentro de uma educação inclusiva, e de tudo que o cerca. Passemos agora para pensar o corpo nos diferentes espaços.

O corpo nos espaços

Figura 2. Noah se alongando na aula de dança, no projeto de Extensão da escola.



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores, 2023.

Estar num lugar diferente pode gerar instabilidades, sensações novas, ainda mais quando falamos de escola, onde passamos grande parte de nossas vidas. Quando Noah chegou ao CP, uma escola que possui uma estrutura grande, coisas novas, ele queria descobrir as novidades, explorar. Por ser uma escola em tempo integral, o aluno passa grande parte do dia na escola, e geralmente na sala de aula. Noah tem um foco de atenção limitado, precisa de estímulos diferentes para se manter concentrado, e isso apareceu bastante no início.

Além da dificuldade de estar parado no espaço, a sobrecarga de tarefas, que antes não existiam na sua realidade, barulho em sala geraram esse desconforto inicial. Porém, desde o início Noah é reconhecido pela sua participação em sala, sua afabilidade. Então nesse início percebemos o corpo inquieto querendo experimentar os lugares novos e todas suas possibilidades, se sentindo inquieto no espaço da sala de aula, mas ainda assim participando e socializando.

Durante a pandemia em razão do seu contexto, Noah e sua família puderam passar parte do isolamento no sítio que pertence a eles. Lá, ele pôde estar em contato com os animais, com a natureza, e foi assim até o início do Ensino Remoto Emergencial. Durante esse período era como se o corpo ficasse “encaixotado”, diante de uma tela. Não havia o espaço físico da escola, a socialização, as brincadeiras, as interações com os espaços ficava restrita. Estar em casa e ao mesmo tempo estar na escola (através de uma tela) era um processo complicado segundo o relato da mãe.

Entender a situação social em que estava inserido, os limites entre o que é casa, o que é escola, quais eram os signos, os comportamentos permitidos nessa situação foi um processo difícil. E no retorno ao ensino presencial, as dificuldades foram somadas com mais uma questão: resistência em fazer as atividades, ao monitor, e ao estar em sala, buscando “saídas” para lugares menos estressantes. Noah então sugeria ir ao banheiro, enfermaria, sala do AEE, comportamento este que também perpetuou ao longo dos anos, sendo percebido na observação.

Em diferentes espaços, ele utiliza diferentes estratégias para se sentir menos desconfortável. Nas aulas de Educação Física, apesar de ser uma disciplina que ele gosta, ficar muito tempo em movimento, no sol, às vezes lhe causava incômodo. Ou mesmo pouca vontade, motivação baixa, frustração com alguma atividade. Esse comportamento

de sair da aula quando se sentia incomodado com alguma coisa parece aparecer muito frequentemente, mas o professor de Educação Física sempre procura manter Noah participando, o incentivando, ajudando nas dificuldades, insistindo para que ele esteja junto com os colegas. Os professores tinham diferentes estratégias para garantir que ele participasse das aulas.

Em relação aos momentos que percebi mais envolvimento nos espaços que o Noah se inseriu, se destacaram os intervalos, o projeto de dança que acontece depois da aula e o GTD de física experimental. Nos intervalos, ele alterna entre a sala de jogos para jogar videogame com alguns amigos que sempre estão com ele, e seus respectivos monitores, pois são outros alunos com deficiência e os corredores e espaços vagos para brincar com bola. No GTD de dança e de física, ele parece estar bem mais à vontade, com muita gana de aprender.

Os momentos fora da escola, atendimentos com profissionais especializados, tempo de lazer em família também apareceram, e foram relatados pela mãe. Além dos momentos em casa, ela comenta que é importante sair da rotina às vezes, durante a observação Noah e a professora do AEE também relataram que a família viaja bastante, investe na formação cultural, indo a museus, parques, entre outras atividades.

Podemos perceber como os espaços dentro e fora da escola moldam o corpo e suas experiências, e quanto maior for a gama de experiências, mais possibilidades este corpo terá para se expressar, vivenciar, estar na escola, fora dela e de uma forma geral, na sociedade. Para concluir esse prisma, onde tracei três lentes que se complementam, vamos às relações com os outros.

Relações com os outros

Figura 1. Noah e seu amigo jogando *Just Dance* na sala de jogos da escola.



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores, 2023

Minha relação com o Noah durante o tempo em que fiz a observação foi bem diversa, procurei estar por perto, mas não queria que ele sentisse que estava sendo seguido, importunado. Logo quando comecei a acompanhá-lo conversei com ele e expliquei o que eu estava fazendo, para que, como seria e que se ele não gostasse de alguma coisa, se incomodasse, poderia me falar. Houveram diversos momentos onde pude estabelecer essa relação e procurei que fosse menos intrusiva.

Durante a construção desse trabalho, sempre me referi à inclusão como um

processo. Como citado no tópico anterior, o início da trajetória de Noah no CP foi cercada de novidades, novos espaços, mas também novas pessoas. E como é característica da escola, as turmas geralmente seguem juntas do primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo. No início das relações com a turma houveram alguns episódios em que Noah e outro colega com deficiência eram deixados de lado, e mais adiante detalharei como essas relações evoluíram. Mas primeiramente gostaria de pontuar outras situações que impuseram algumas dificuldades ao seu processo de inclusão desde o início.

Uma questão que gostaria de destacar são as mudanças ocorridas no processo educacional: as mudanças de professores, troca de ciclo e troca constante de monitores trouxeram um desequilíbrio e influenciaram muito alguns comportamentos de Noah na escola. Ao fim do primeiro ciclo, que tinha uma característica mais acolhedora, passando para o próximo ciclo, as demandas aumentaram e, aliado ao período vivenciado pela pandemia, observamos que esse corpo se tornou ainda mais inquieto.

Durante o tempo em que estive no sítio da família, Noah pôde interagir com sua família, vizinhos e também os animais do sítio. E este corpo pôde estar mais livre nesse momento, para tais interações até o retorno das aulas de forma remota, que como visto, ocorreu de forma mais restritiva para esse corpo e suas expressões.

No retorno ao ensino presencial, a maioria das crianças tiveram dificuldades para aprender os signos que este momento demandava, o não poder estar em contato com os outros, o uso de máscara constantemente, os corpos todos ficaram inquietos, eram novas interações, novas situações sociais.

Como dito, a turma que o acompanha desde o primeiro ano, agora parece ter conseguido compreender o papel de cada um nesse processo, tendo alguns colegas que inclusive foram citados pela mãe e também pude perceber, sempre buscam dar suporte, estarem próximos dele. Entendo que essas relações de cuidado da turma com ele foram construídas ao longo do processo. E a turma como um todo também parece ter criado pequenos “acordos silenciosos” para que o Noah participe da atividade, não se sinta excluído. Por exemplo na aula de Educação Física, durante um jogo de queimada onde ocorreu a seguinte situação:

Inicialmente ele (Noah) não era mirado e nem lançava, mas depois de um tempo o time em que estava passou a bola para ele lançar. A turma geralmente procura colocar ele no jogo também, da maneira dele. Quando Noah lançou e o colega agarrou, podendo prosseguir o jogo, ele preferiu devolver a bola ao outro time (Caderno de Campo 04/09/2023).

Dada aquela situação social, os envolvidos estabelecem uma interação diferente de uma outra configuração, como nos recreios, onde diferentemente das aulas, os alunos se agrupam por afinidade, proximidade, e muitas vezes habilidade.

Noah geralmente passa os intervalos e almoço com seu monitor, ou com outros colegas com deficiência e seus monitores. A mãe relata que a vontade que ele tinha de se desenvolver nas questões esportivas foi uma dificuldade “*nesse caminho assim, por exemplo, ele querer se desenvolver nos esportes também não foi fácil porque os meninos jogam de um jeito mais rápido, mas articulado ele não*”. Nesse sentido percebo que ele

busca outras interações para estabelecer sua socialização com os colegas

Em relação às atividades realizadas em sala de aula, muitas vezes ele se incomoda quando a atividade é diferente da dos colegas, como já foi dito anteriormente. Mas esse incômodo frequentemente reflete no monitor ou no(a) professor(a). Ele percebe que está recebendo uma atenção, uma observação diferente e se irrita.

No AEE, ele tem uma postura muito interessante com a professora, sempre faz muitas brincadeiras, comentários engraçados, sobre seu sotaque do interior, imitando-a. Inclusive quando está cansado da atividade, costuma utilizar essa forma de passar o tempo, ou fazendo sem muita vontade, mais desatento, para que a professora o ajude. Com os outros professores ele também estabelece relações de afeto, brincadeira, criar vínculo dessa forma.

De acordo com a mãe, fora da escola ele tem uma rede de apoio e de afeto muito bem estruturada. E também especificamente com seu pai, *“Porque ele (pai) sempre foi muito parceiro do Noah assim amigo, então eles são bem divertidos juntos assim se divertem juntos, então é bem legal.”* E continua: *“E eu acho que isso reverbera no desenvolvimento tanto da irmã quanto do Noah”* (Entrevista concedida pela mãe do estudante, 29/08/2023).

A fala da mãe e os elementos supracitados ilustram bem a noção de corpo em totalidade e como um entorno que oferece muitas experiências, além de uma boa relação pode exercer influência sobre o processo de inclusão desse aluno. Com isso, concluo este tópico que pretendia ilustrar como o corpo em totalidade, o corpo e as expressões de movimento como forma de linguagem e as relações que nosso sujeito estabelece com os outros que os cercam. Finalmente podemos seguir para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho que teve como tema central a inclusão, o corpo e movimento e a linguagem, buscou entender como o corpo em sua totalidade de aspectos históricos, sociais e culturais aparecem e são compreendidos na trajetória de inclusão de um aluno com Síndrome de Down, em uma escola de Ensino Fundamental em tempo integral. A questão central por trás desses objetivos é entender como podemos observar o corpo e os movimentos como linguagem, o que ele expressa, e o que tudo isso nos diz sobre sua trajetória na escola e sua educação inclusiva de modo geral. Pudemos perceber que como o corpo é nossa forma de estar no mundo e com os diferentes signos, nas diferentes situações sociais, utilizando diferentes modos de discurso, ele está presente em todos os momentos dessa trajetória. Para a análise desses resultados foram estabelecidas categorias, mas elas funcionam como complemento umas das outras, com um destaque diferente em cada uma.

Para o processo de inclusão na escola e potencialmente uma inclusão social, acredito que este trabalho pode contribuir para salientar a importância de olhar para o corpo e para as experiências que ele se insere e pode se inserir para aumentar seu repertório expressivo, seu desenvolvimento por completo. E também para se atentar à comunicação que o corpo externa como um todo. Considero também que as informações apresentadas podem auxiliar os professores, diretores, pessoas que estão à frente da escola

a pensar a inclusão de forma mais ampla, considerando tudo que permeia o aluno, para conseguir compreendê-lo. Esse olhar para a inclusão de todos, independente se tenham deficiência, transtornos do desenvolvimento, dificuldades, o que puder ficar no caminho entre o aluno e uma educação que contemple suas necessidades, também precisa estar no horizonte da escola, para que a educação seja realmente inclusiva.

Devido à natureza do estudo, algumas questões não puderam ser respondidas, e outras surgiram ao longo do caminho. Não tinha a pretensão de esgotar, de superar outros trabalhos, mas sim de oferecer outra perspectiva de análise do processo de inclusão. Existiram algumas limitações, principalmente de tempo para a conclusão do trabalho, o que impossibilitou a utilização de outras ferramentas ou das utilizadas por mais tempo. Considero que este trabalho pode ser inspiração para outros estudos e até mesmo para pensarmos sobre questões que surgiram a partir dele

Por fim, gostaria de concluir com um reconhecimento sobre como este trabalho me ajudou a pensar a inclusão de uma forma totalmente diferente do que eu imaginei pensar quando iniciei esse processo. E o olhar estabelecido junto à orientadora, os textos lidos, e as especificidades do local onde escolhi realizar a pesquisa me surpreenderam. Pude ampliar meu olhar sobre as pessoas com deficiência na escola, sobre os processos da escola em questão, sobre como isso é construído e busquei expressar tudo isso neste estudo. Espero ter contribuído com esse tema tão importante de pesquisa, para outros pesquisadores da área e também professores a fim de construir escolas cada vez mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar: Um estudo de caso. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, ed. 3, p. 237-256, agosto 2012.

APORTA, A.P; LACERDA, C.B.F. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, ed. 1, p. 45-58, 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203p. ISBN 85-271-0041-X

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In.*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, ISBN 84-206-8686-7

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p. ISBN 0-205-13266-9.

BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. supl.2, p. 23-28, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Acesso em: 2 nov 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Política Nacional, 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**, Brasília, janeiro 2008. Acesso em: 3 nov. 2022.

_____. 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). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Brasília, 6 jul. 2015. Acesso em: 3 nov. 2022.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CENTRO PEDAGÓGICO. **Projeto Político Pedagógico do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG**, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. 107 p.

MÔNICO, L.S. et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, Salamanca, Espanha, v. 3, p. 724-733, 2017. Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 6º., 2017, Salamanca.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 1ª. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 1995. 105 p. ISBN 85-308-0305-1.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 26ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 108 p.

FREITAS, A.F.S. **CORPO, MOVIMENTO E LINGUAGEM: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil**. Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LEUCAS, C.B. **A Inclusão De Um Aluno Com Deficiência Nas Aulas De Educação Física Em Uma Escola Particular De Belo Horizonte: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor**. Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira. 2009. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2009.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?**. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2003. 50 p. ISBN 85-16-03903-X.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia Científica**. 5ª. ed. rev. e aum. São Paulo: Atlas, 2008. 312 p. ISBN 978-85-224-4762-6.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. Trad. Carlos Alberto

Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662p. ISBN 85-336-1033-5

RIBEIRO, L.S.; MATTOS, H.C.X.S. Um estudo da arte sobre trajetória escolar e a prática pedagógica. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, v. 10, ed. 22, p. 341-360, 2023.

SANTOS, G.C.S.; MARTÍNEZ, A.M. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, ed. 2, p. 253-268, 2016.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006. 176 p.

UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Brasília: Corde, 1994.