

# O CORPO COMO MOBILIZADOR DE APRENDIZAGENS: POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

*EL CUERPO COMO MOBILIZADOR DE APRENDIZAJES:  
POR UNA EDUCACIÓN INFANTIL INCLUSIVA*

*THE BODY AS A LEARNING TRIGGER: FOR AN INCLUSIVE  
CHILD EDUCATION*

CRISTIANE DA SILVA SANTOS<sup>I</sup>

GLAUCIA ULIANA PINTO<sup>II</sup>

MARIA DO CARMO MORALES PINHEIRO<sup>III</sup>

**RESUMO** Este artigo problematiza a função da escola e das práticas pedagógicas destinadas à educação das crianças com deficiência na Educação Infantil, ainda centradas em um viés assistencialista (do cuidado e treino de habilidades), para propor outro trato com esse público na perspectiva da formação do humano na escola nos termos de Vigotski. Assim, de uma visão negativa, que olha para crianças com deficiência a partir de suas insuficiências e as paralisa nelas, busca-se um olhar afirmativo da criança com deficiência, que a empodere, vendo em sua existência forças e possibilidades. Para isso, o texto aponta o corpo como mobilizador de aprendizagens, quer dizer, de uma socialização desencadeadora de aprendizagens, portanto, de interações qualitativamente superiores, enriquecidas, capazes de tornar esse corpo-criança-deficiente, participe efetivo da vida. A partir dos estudos de Kohan, o texto defende que se disparem experiências *do* corpo e *com* o corpo, que coloquem em xeque certas verdades instituídas e que nele são marcadas socialmente. Ainda nessa direção, discute-se a necessidade de que o corpo seja, também, um catalisador na formação de professores que lidam com corpos-crianças-deficientes, para que práticas pedagógicas realmente inclusivas, vitalizadoras e transformadoras possam compor-se na Escola de Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO INFANTIL; INCLUSÃO; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; CORPO.

<sup>I</sup>Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão/GO – Brasil

<sup>II</sup>Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) Piracicaba/SP – Brasil

<sup>III</sup>Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão/GO – Brasil

**RESUMEN** Este artículo problematiza la función de la escuela y de las prácticas pedagógicas volcadas a la educación de los niños con retraso en la Educación Infantil, todavía centradas en una alternativa asistencialista (del cuidado y entrenamiento de habilidades), para proponer un otro trato con ese público en la perspectiva de la formación del humano en la escuela en los términos de Vigotski. Así, de una perspectiva negativa, que mira hacia los niños con retraso a partir de sus insuficiencias y las paraliza en ellas, se busca una mirada afirmativa del niño con retraso, que le empodere, viendo en su existencia fuerzas y posibilidades. Para eso, el texto apunta el cuerpo como movilizador de aprendizajes, o sea, de una socialización que desencadena aprendizajes, por lo tanto, de interacciones cualitativamente superiores, enriquecidas, capaces de hacer ese “cuerpo-niño-deficiente”, participante efectivo de la vida. A partir de los estudios de Kohan, el texto defiende que se disparen experiencias del cuerpo y con el cuerpo, que pongan en jaque ciertas verdades establecidas y que en él son marcadas socialmente. Aún en esa dirección, se discute la necesidad de que el cuerpo sea, también, un catalizador en la formación de profesores que trabajan con “cuerpo-niño-deficiente”, para que prácticas pedagógicas realmente inclusivas, vitalizadoras y transformadoras puedan componerse en la Escuela de Educación Infantil.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN INFANTIL; INCLUSIÓN; PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS; CUERPO.

**ABSTRACT** This paper discusses the school's role and the educational practices with children with disabilities in early childhood education, which are still centered on a welfare bias (care and skill training) to propose another way of dealing with this public in terms of the human training at school according to Vygotsky's perspectives. Thus, moving from a negative view, which looks at children with disabilities from their weaknesses and paralyzes them, we seek a look that empowers these children, seeing their existing strengths and possibilities. To do so, the text shows the body as the mobilizer of learning, that is, a socialization that triggers learning, with qualitatively superior interactions, enriched and capable of making this disabled-child-body effectively participant in life. Based on studies by Kohan, the text advocates both body experiences and experiences with the body that question certain established truths that socially mark it. Still in this perspective, it discusses the need for the body to be a catalyst in the training of teachers who deal with disabled-children-bodies, so that really inclusive, vitalizing and transformative teaching practices may occur in early childhood education.

**KEY-WORDS:** ELEMENTARY SCHOOL; INCLUSION; EDUCATIONAL PRACTICES; BODY.

## **DEFICIÊNCIA E CORPO: UM PREÂMBULO**

A palavra deficiente, bem como a proliferação de expressões mais contemporâneas que a substituem, testemunha os esforços feitos pela humanidade para dissimular a verdadeira substância que essas palavras designam, isto é, o corpo. (...) o corpo ferido, deficiente, é ocultado por diferentes simulacros que nos fazem esquecer a existência e o sofrimento reais do corpo apanhado na engrenagem da história (...) (BAVCAR, 2003, p. 176).

Filósofo-fotógrafo cego, Bavar oportuniza o começo deste diálogo com a exploração profícua de uma tríade inseparável na história do ocidente: deficiência, corpo e infância. Se recorrermos às filosofias racionalistas e ao modo como corpo, criança e pessoas com deficiência hegemonicamente aparecem na história ocidental, damos-nos conta do inelutável fato de que os três sempre foram considerados assuntos menores, corolários do irracional e do indesejável em termos de ideal humano. Tal ideal tem e teve (historicamente) imensas dificuldades de lidar com as imperfeições próprias ao humano, tentando, assim, apagar as marcas do déficit, do irracional, das paixões, do incontrollável, do fantasioso e desejante, enfim, dessa porção malquista.

Em função disso, deficiência, corpo e infância ocuparam (ocupam?) um lugar de limbo em nossa sociedade, isto é, de desvalorização, pois vistos, pensados e tratados como o que precisa ser enfraquecido ou, no máximo, tolerado, desde que continuem a ocupar a posição socialmente reservada a eles: a das sombras; lugares menores e desprivilegiados. Desse modo, é de um olhar que subtrai que estamos a falar: um olhar que “rouba” a potência do corpo, sobretudo se ele for deficiente e infante.

A epígrafe inicial deste texto ajuda a problematizar esse olhar tão costumeiro (histórico!) de nossa sociedade para os corpos-deficientes que, em termos educacionais, quando têm negado um trabalho sobre si, veem aprofundarem-se as feridas sociais já impostas a eles. O olhar do déficit (também imposto às crianças, seres *in-fantes*) é, em si mesmo, um *olhar deficiente*, um olhar que mantém os corpos imobilizados frente às suas condições primeiras, sejam elas quais forem.

Assim, sublinhamos a primeira premissa deste texto: é de corpos-deficientes que falamos, e, mais ainda, corpos-deficientes-infantes, que merecem e têm o direito de ter acolhidas as suas reais necessidades. Só assim, a partir de interações humanas e culturais de qualidade, tais corpos podem ter suas condições existenciais alavancadas para a frente, rumo ao desenvolvimento da inteireza de seus seres. Desejamos aqui pensar a Educação Infantil como uma possibilidade enriquecedora da existência humana, sobretudo aos nossos pequenos-grandes seres: os corpos-criança-deficientes.<sup>1</sup>

Ao problematizarmos a noção ainda vigente em nossas escolas, que consoantes ao assistencialismo ofertam um ensino precário com pedagogias minimalistas, baseadas na ideia de déficit e impossibilidade de aprendizagem, chegamos à nossa segunda premissa: da necessidade de lançar um olhar afirmativo aos corpos-deficientes-infantes. Para isso, trazemos a este diálogo um estudioso do desenvolvimento humano que convida a olhar diferentemente para esses corpos. Vigotski fornece ferramentas conceituais essenciais para pensarmos o trabalho cultural imprescindível a ser feito com esses sujeitos: os corpos-deficientes-infantes. É a partir do trabalho interativo que se compensam suas “inaptações” biológicas, já que a plasticidade dos organismos lhes possibilita adaptações culturais capazes de arrancá-los da submissão e passividade de sua condição inicial.

---

<sup>1</sup> O termo corpo-criança é extraído da tese “O corpo como campo de forças da infância: resistência, criação e afirmação da vida” (PINHEIRO, 2010) e busca afirmar o corpo como *ser* (somos corpo) em vez de uma *propriedade* (corpo que temos) ou uma *habitação* (corpo em que vivemos). Daí a designação corpo-criança e não corpo da criança, pois se trata de um corpo que é criança. Esse modo de escrita inspira o uso do hífen para designar, também, o corpo de pessoas/crianças com deficiência, aqui chamado de corpo-criança-deficiente.

Com base nisso, emerge a terceira premissa deste texto: de que a escola de Educação Infantil possui potência (em duplo sentido – como força e como possibilidade) para pôr em movimento processos de desenvolvimento infantil que modificam as condições existenciais (subjetivas e objetivas) dos corpos-deficientes-infantes, alçando-os a lugares antes inabitados, por meio de experiências *do* e *com* tais corpos; experiências que valorizem corpo, infância e deficiência. Defendemos uma Educação Infantil conectada com a vida, portanto, provocativa, mobilizadora, sobretudo na direção de amplificar expressividades, sensibilidades e possibilidades comunicativo-simbólicas a partir do exercício ético de ser corpo.

Assim, este texto problematiza a função da escola e as práticas pedagógicas destinadas à educação dos corpos-crianças com deficiência na Educação Infantil, propondo outro trato com esse público na perspectiva da formação do humano na escola nos termos de Vigotski. A partir disso é que seu objetivo principal é apontar o corpo como mobilizador de aprendizagens, lugar que precisa ser privilegiado na Educação Infantil como possibilidade de socialização desencadeadora de aprendizagens, de interações qualitativamente superiores, enriquecidas, capazes de tornar esse corpo-criança-deficiente, partícipe efetivo da vida.

Afinal, a clássica pergunta de Espinosa (*apud* KOHAN, 2003; MOSÉ, 2008) ainda se impõe: “o que pode o corpo? Não sabemos”. Então, que o experimentemos e o potencializemos até o máximo em um exercício docente desejante e afirmativo da vida. Esse é o nosso convite.

## **PRODUÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: PROBLEMÁTICAS E POSSIBILIDADES**

A obra *Fundamentos de Defectologia* (VIGOTSKI, 1997) mostra a atualidade de seus escritos e segue incitando a pensar o ensino que hoje tem sido oferecido aos corpos-deficientes nas escolas. Como buscar superar as críticas feitas pelo autor à educação destinada aos corpos-criança na Educação Infantil e que apresentam peculiaridades no desenvolvimento? Quais seriam os caminhos de superação de um ensino ainda precário e concebido pelo olhar do déficit?

Vigotski (1997) acena para a necessidade de tratar o problema compreendendo as características qualitativas e possibilidades de desenvolvimento desses corpos, ao contrário de se pautar em um ensino de conteúdos reduzidos e que se contenta com o “pouco” ou o “nada” em termos de desenvolvimento humano.

Vários autores (LUZ, 1999; MAFEZZOLI, 2004; FERREIRA, 1994; KASSAR, 1999, 2015; DAINEZ, 2014a) apontam as consequências de se partir da ideia de impossibilidade, do déficit, da negação da aprendizagem, o que inviabiliza de antemão qualquer prática pedagógica promissora. Entretanto, como pensar em práticas sociais acolhedoras dos limites, mas, simultaneamente afirmativas e fortalecedoras das possibilidades de desenvolvimento humano? Práticas comprometidas, assim, com infâncias que tenham respeitados os seus direitos e que sejam dignas, especialmente as infâncias daqueles corpos-criança que nasceram diferentes?

Acreditamos na relevância e necessidade desses questionamentos, especialmente por serem, infância e deficiência, instâncias duplamente marginalizadas, estigmatizadas pelo

viés da carência, da falta e da incompletude, consideradas, portanto, existências menores. Sobre a inclusão social da infância, Araújo (2005, p. 73) expõe que:

Se ‘infância e educação inclusiva’ pode nos remeter a termos diferenciados sem nenhuma relação direta pelo modo como se apresentam, ‘por uma educação que inclua a infância’ supõe, no mínimo, duas tensões reflexivas: uma, que a infância ainda não foi incluída, de fato, na educação. A outra, que se faz necessário construir uma educação inclusiva para a infância, a partir da infância, a partir da criança e com a criança.

Nesse sentido, é preciso pensar numa pedagogia que desvela um sistema social excludente e que, ao mesmo tempo, possa apontar caminhos; até porque, segundo Pino (1980), é considerando a infância concreta que podemos pensar numa educação que alimente o humano.

Alguns autores (CHARLOT, 1983; KOHAN, 2003) apontam certos consensos nos modos históricos de se conceber a infância: dependente, heterônoma, universal, abstrata. Assim, suas condições econômicas, culturais e/ou sociais *são desconsideradas como balizadores de sua produção real*. Em consonância com essa leitura que a escola moderna atua, o que repercute numa pedagogia de submissão, pedagogização e infantilização do corpo-criança de modo geral, o que subtrai as suas forças, que poderiam e mereceriam ser aproveitadas nesse processo.

Inúmeras vezes em seus escritos Vigotski alerta a respeito do desenvolvimento dos sujeitos enquanto metamorfose, transformação constante, embora não se trate da ideia de evolução (linear) constante; o autor se opõe também à concepção de tipos de homens que se desenvolvem de modos diferentes, afirmando que, embora com peculiaridades, os sujeitos passam pelos mesmos processos de desenvolvimento e constituição sociais.

Para ele, é preciso compreender, fundamentalmente, que o desenvolvimento agravado por uma deficiência desempenha um duplo papel: por um lado, o déficit é um defeito, uma limitação, uma debilidade, uma diminuição, mas, por outro, justamente porque cria obstáculos, ele provoca um potente impulso para a frente; cada déficit cria possibilidades para a produção de uma solução alternativa àquela via que se encontra obstruída.

A reação do organismo e da personalidade do corpo-criança frente ao déficit é a questão fundamental que a investigação deve aprofundar. Assim, no plano biológico, se um órgão, por causa de alterações morfológicas ou de insuficiência funcional, não consegue realizar suas próprias funções, o sistema nervoso central e o aparato psicológico do homem se encarregam de buscar caminhos alternativos para viabilizar esse funcionamento.

O mesmo argumento foi transportado por Vigotski para o plano cultural, na medida em que a capacidade “plástica” humana irá se realizar na dependência de recursos semióticos acessíveis. Em decorrência dessa plasticidade, o déficit torna-se o ponto de partida e a principal força motriz do desenvolvimento da personalidade, fonte das compensações sociais (DAINEZ, 2014b; BATISTA, MONTEIRO, 2014; OLIVEIRA, CHIOTE, 2013; COSTA, 2006).

Refletindo acerca dessas questões é que “vemos no corpo, na infância e na deficiência uma potência infinda a ser expandida, muito mais do que tolerada e, menos ainda, aplacada ou abandonada” (PINHEIRO; PAULA, 2015).

Vigotski também fala das forças de criação e recriação, que precisam ser impulsionadas, porém, sobre as bases de uma reorganização das funções “desadaptadas”. Tal reorganização não prescinde das motivações disparadas pelo meio social, suas exigências e compartilhamento de experiências e saberes – para que assim se estabeleça uma segunda natureza, culturalmente fundada, que se sobreponha a uma natureza orgânica sabidamente comprometida. Assim, é urgente resistir e trilhar a contramão dessa sociedade preparada apenas para o trânsito dos “corpos iguais”, do desenvolvimento e comportamentos esperados, adequados a certos padrões de normalidade.

Para ele, todas as formas de desenvolvimento humano são possíveis somente pelo emprego de ferramentas culturais, portanto, dadas e compartilhadas nas relações entre os homens. No caso das deficiências, se há uma visível incapacidade de apropriação e domínio dessas ferramentas, torna-se ainda mais indispensável a ação educativa, possibilitando o desenvolvimento cultural desses sujeitos, para elevar um funcionamento biologicamente comprometido a níveis superiores de funcionamento e participação nas atividades sociais.

A noção de diversidade já anunciada por Vigotski em relação a uma grande variedade entre as pessoas no que se refere aos seus modos de ser, pensar e agir, é proclamada hoje, a todo o momento, no discurso das políticas públicas para a diversidade, entretanto, pouco se faz em termos concretos e efetivos para que de fato a educação inclusiva se estabeleça. Nesse sentido, há um amplo arsenal de documentos, diretrizes, resoluções que exaltam o direito de todas as pessoas a uma escola de qualidade (BRASIL, 2006, 2008).

Apesar dos marcos políticos e legais com vistas à consolidação de um sistema de educação inclusiva no Brasil desde 1988, as pesquisas (KASSAR, SILVA [Orgs.], 2012; CARDOSO, 2013; SANTOS, 2013; SILVA, 2014, entre outras) mostram que essa educação ainda está muito longe de se tornar a realidade das escolas brasileiras. O que presenciemos são políticas e práticas de inclusão escolar e educação especial sendo efetivadas em escolas que continuam com a mesma organização (tempo, espaço, currículo, formação de professores, práticas pedagógicas) amplamente criticada e refutada pelos princípios de uma educação inclusiva. Portanto, roupa nova em corpo velho, que tende a mostrar a exclusão dos alunos historicamente excluídos, agora, não mais no ato da matrícula, mas durante o processo escolar.

A escola como um espaço inclusivo tem sido alvo de inúmeras reflexões e debates, cobrando mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização (BRASIL, 2010).

Portanto, há que se garantir, impreterivelmente, aprendizagem social e escolar, um ensino propositivo e que se baseie nas possibilidades (e necessidades) de desenvolvimento, sem que se aplique para esses corpos “pedagogias minimalistas” (VIGOTSKI, 1997, GÓES, 2002), com expectativas e programas pedagógicos reduzidos e mesmo empobrecidos e simplificados. Ao contrário, a escola inclusiva tem a tarefa de desenvolver propos-



tas de trabalho que respondam e impulsionem as peculiaridades de desenvolvimento dos educandos; uma escola que seja diversa e criativa, fonte das compensações sociais, “de educación social y no una escuela de débiles mentales” (VIGOTSKI, 1997, p. 36). Uma escola inclusiva precisa provocar os corpos em vez de adaptá-los aos próprios defeitos, pois eles merecem aprender a vencê-los, mesmo porque “nada sabemos de las particularidades positivas, de la singularidade del niño; tales investigaciones son cosa del futuro...” (VIGOTSKI, 1997, p. 34). E ainda:

En el terreno práctico, em el terreno de la educación – como hemos intentado exponerlo – la defectología se encuentra ante tareas cuya solución demanda un trabajo creativo, de organización de formas especiales. Para resolver tales o cuales problemas de la defectología es preciso encontrar um sólido fundamento, tanto para la teoría como para la práctica. A fin de nos construir sobre arena, a fin de evitar el empirismo eclético y superficial, que la distinguía en el pasado, a fin de abandonar la pedagogía hospitalário-medicamentosa y pasar a uma pedagogía creativamente positiva, la defectología debe apoyarse em el fundamento filosófico del materialista dialéctico sobre el cual se construye nuestra pedagogía general, y en el fundamento social sobre el cual se construye nuestra educación social. Es éste, precisamente, el problema de nuestra defectología (p. 36).

O livro organizado por Miranda e Galvão Filho (2012), que traz um conjunto de artigos sobre formação docente e práticas educativas na perspectiva inclusiva, destaca em sua apresentação a necessidade de compreensão de um contexto social amplo, mas também as necessidades formativas para o ensino dos corpos-deficientes-infantes, ressaltando que os educadores precisam, constantemente, repensar e ressignificar a prática frente aos desafios do paradigma inclusivo.

Isto porque, o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de ‘contextos’ educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados (p. 10).

É importante ressaltar que, para Vigotski, os princípios gerais que regem o desenvolvimento são, no caso dos corpos-criança-deficientes, os mesmos que os dos demais corpos. Portanto, como Vigotski continuamente nos inspira, é preciso sempre retomar a ideia de desenvolvimento humano como um percurso complexo, de rupturas, retrocessos, avanços e transformações, além da tese central de que o desenvolvimento é possibilitado pela cultura, principalmente quando os “caminhos diretos” estão impedidos. Essas são proposições de especial importância no caso dos corpos-alunos com peculiaridades no desenvolvimento, considerando o desenvolvimento cultural como a principal via de compensação das deficiências. Mas, também imprescindíveis, pois põem as políticas públicas, a organização da escola e os profissionais da educação em xeque, chamam-os para as suas responsabilidades,

cada vez mais abafadas em discursos meritocráticos. Como avançar no sentido de propor práticas criadoras que não carreguem os antigos ranços das impossibilidades? O que podemos discutir nessa direção?

Padilha (2001) relata em sua pesquisa os encontros com Bianca – uma jovem com deficiência mental severa –, e seu trabalho de investimento no processo de simbolização da garota. A pesquisa revela que um funcionamento psíquico precário, sem qualquer indício de significação social (pelo pouco investimento das interações sociais no desenvolvimento da menina), tornou-se expressivo pela transformação do comportamento e do corpo apático de Bianca em gestos indicativos, em signos visíveis e compartilhados com o outro; possibilitados pelas relações estabelecidas com Bianca durante a pesquisa.

De modo geral, tais discussões mostram que mesmo com o avanço dos direitos dos corpos-deficientes e dos corpos-criança, há muito ainda por ser problematizado e transformado, sobretudo quanto ao modo como nossas escolas “institucionalizam” as dificuldades, fazendo das diferenças um lugar que não possibilita ao corpo-criança-aluno aprender e avançar.

Como pensar os corpos-criança-deficientes de modo afirmativo, problematizando a perspectiva de negatividade que historicamente os determina e, portanto, os limita? É preciso mudar o olhar que considera o corpo-criança diferente/deficiente como alguém que não entende, sendo percebido apenas em função do que lhe falta: problema motor, físico, sensorial e, em certos casos, psíquico. Só com esse giro se torna possível mobilizar as forças vitais do corpo, as possibilidades de criação e recriação de sua expressividade em direção às singularidades, e, assim, de outro funcionamento simbólico no/pelo corpo. Um funcionamento vitalizado, alegre e que desmanche os códigos da impotência, da exclusão e da tristeza.

## **POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: DO CORPO, DA INFÂNCIA, DA DEFICIÊNCIA**

Se o lugar não é deficiente, eu não me sinto deficiente (SIMÕES, cadeirante, 11/01/2015).

Se a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e na educação de pessoas com deficiência tem como pontos de convergência o assistencialismo, a filantropia e a falta de intenção educativa, é nesse cenário que precisamos atuar. Michele Simões, uma jovem cadeirante e estilista, ajuda a pensar o detalhe fulcral deste texto: se a escola não for deficiente, os corpos que dela participam não se sentirão e, assim, não estarão deficientes.

Ao falarmos de uma Educação Infantil Inclusiva, concebemos uma educação que atende às potencialidades e as necessidades específicas de todos os corpos-criança matriculados; uma educação que engloba a inserção, a participação e a aprendizagem.

A ideia da escola como espaço inclusivo nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, onde diversos elementos como a arquitetura



tura, engenharia, transporte, acesso, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores etc. coexistem, formando este lócus extremamente complexo (CIDADE; FREITAS, 2002, p. 26).

Assim, é preciso tornar a escola acessível, adaptada, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade (física – espaços, materiais, objetos, brinquedos –, de comunicação e de informação), utilizando das tecnologias assistivas, bem como transformar/superar a concepção/olhar dos sujeitos que trabalham nesse nível de ensino (acessibilidade atitudinal).

Incluir o corpo, então, é uma demanda premente, já indicada no Art. 9º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que define como eixos norteadores da proposta pedagógica dessas instituições, as interações e a brincadeira, a fim de garantir experiências:

I – [...] corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...] (BRASIL, 2009, p. 3).

As ações pedagógicas na Educação Infantil, sobretudo se ela quer ser inclusiva, precisam buscar desenvolver as diferentes linguagens da criança.

Antes de utilizarem a forma verbal para se expressarem, as crianças fazem uso de outras linguagens para interagir com o meio, como a linguagem corporal, musical, plástica, entre outras. Sentir, perceber, explorar, vivenciar, experimentar, observar, inventar, provar etc. compreendem algumas situações que mobilizam a descoberta do mundo por parte da criança. Corporalmente ela pode integrar-se ao conhecimento que está vinculado à sua cultura, não somente como reprodutora desta cultura, colocando-se à mercê de aprendizados pré-concebidos, mas acima de tudo, como produtora de cultura (BERWANGER, 2011, p. 26).

Na infância, o corpo em movimento “constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação” (GARANHANI, 2004, p. 22). A criança pequena necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra (BERWANGER, 2011).

A articulação entre o movimento, o corpo e o brincar é imprescindível nas práticas pedagógicas voltadas para a educação de um corpo-criança, com ou sem deficiência. É por meio do corpo-movimento que a criança interage, comunica-se e se expressa: com o mundo, com os outros, consigo mesma.

Entretanto, a literatura aponta aspectos que demonstram fragilidades na formação dos professores que atuam nesse nível de ensino em relação à importância do corpo e do movimento na ação pedagógica, bem como acerca das relações de poder, disciplinamento

e docilização dos corpos na escola (GARANHANI, 2004, 2005; BERWANGER, 2011; CORREIA; SANTOS, 2014; KOHAN, 2003).

O próprio documento das Diretrizes Curriculares garante o direito ao deslocamento e movimento em espaços amplos, “porém, é preciso que haja intencionalidade, mesmo nas práticas de movimento em que as crianças são livres para se movimentarem como quiserem. O movimento precisa ser percebido para além dos horários livres de parque ou recreio” (BERWANGER, 2011, p. 29).

No sentido de considerar o valor e o papel do movimento corporal humano no desenvolvimento e na interação dos corpos-criança, entendemos que um dos saberes a ser inserido na formação do professor visando uma Educação Infantil Inclusiva é o saber do corpo como mobilizador de aprendizagens.

Num café filosófico acerca do que pode o corpo, Mosé (2008) afirma:

O corpo não é suporte. O corpo é tudo. A relação com o conhecimento é física. A gente precisa se demorar nas sensações para que sejamos tomados de perplexidade por algo, para daí, então, a linguagem buscar decodificar essas sensações. Pensar é um gesto que nasce com o corpo. É preciso recuperar o gesto.

É a isso que nos referimos quando vemos o corpo como mobilizador de aprendizagens, pois assim ele passa a ocupar outro lugar na epistemologia, quer dizer, nos processos em que podemos conhecer (quicá inventar) o mundo. Dessa perspectiva, o corpo deixa de ser suporte, extensão e habitação para tornar-se o lugar privilegiado a partir do qual o mundo é apreendido/sorvido, o que certamente modifica o corpo, pois o lança na busca de sua superação. Se como ensina Bavcar (2003) “o deficiente pode tornar-se mais homem e assim realizar a utopia do corpo, a de superar a cada instante fraquezas e obstáculos do momento presente” (p. 190), significa que quando o corpo assume seu lugar potente na epistemologia, arrasta consigo a deficiência (imperfeição da natureza) e a infância (não-fala). Ao fazer isso, o corpo como mobilizador de aprendizagens diz muito do acolhimento de nossas inúmeras imperfeições sem que tentemos dominá-las, mas sim, transformá-las em força propulsora (ativa) e ocasião de crescimento.

Para as possíveis ações pedagógicas em uma Educação Infantil Inclusiva, que tome o corpo como mobilizador de aprendizagens, o que abarca o movimento corporal como um mediador fundamental da relação da criança com o mundo, defendemos a inclusão de saberes como: reconhecimento do próprio corpo, experimentação dos sentidos corporais, brincadeiras (de roda, cantadas, populares), massagens, contação de histórias, circo. Eles são aqui pensados como modos de apropriação/devoração do mundo, afinal, quanto de história, geografia, filosofia, ciências da natureza e da sociedade não são experimentados nesses saberes? O quanto de ética e de produção de valores humanos não são exercitados nas brincadeiras infantis, nos jogos, no universo do circo, nas canções e contações de histórias?

Nesse viés, experimentar o corpo (a deficiência, a infância) é sinônimo de experimentar o pensamento, ou seja, de colocá-los à prova, em teste. A experimentação, ainda mais em uma fase reconhecidamente sensorial como o é a primeira infância, é essencial para efetivar a no-

ção de que o pensamento nasce *no* corpo e *com* o corpo rumo ao corpo do mundo; e rumo ao mundo como corpo, que respira, pulsa e se movimenta. Incluir corpo, deficiência e infância nas práticas pedagógicas requer incluir o toque, os afetos e a expressividade humana para o exercício das distintas linguagens do corpo-criança-deficiente; para que a escola produza um corpo fundamentalmente aberto à experiência do seu presente, enfim, do seu tempo.

Então, emerge a questão das mediações e adaptações na Educação Infantil. Como interagir, por exemplo, com um bebê para que ele não fique quase o dia inteiro em seu berço? Damos acesso físico a ele: colocamo-lo no chão e aí distribuimos objetos com distintos tamanhos, materiais, pesos, texturas, cores, sons; criamos oportunidades para que ele se movimente na direção desses objetos, de sons e de outros corpos-bebês. Para isso, construímos materiais como casinhas, trens, cabanas, tapetes sonoros e táteis; transformamos berços em locais de passagem e de desafio. Para nos comunicarmos com os bebês, precisamos olhá-los na altura de seus olhos, o que nos força a sentarmos no chão, nos arrastarmos, deitarmos, agacharmo-nos; também precisamos entoar nossas vozes de modo a fazer que eles se sintam acolhidos, além de usar todo um gestual facial para falarmos com eles. Para que isso seja feito, por fim, é preciso crer que os corpos-bebê conseguem participar dessas atividades e responder afirmativamente ao que elas desencadeiam neles. Esse arsenal de práticas se refere às adaptações físicas, linguístico-comunicativas e atitudinais.

Não é do corpo que falamos até aqui? Pois é disso que se trata, também, quando pensamos como um corpo-criança-deficiente acessa e coabita os espaços (físicos e simbólicos) da escola de Educação Infantil. Precisamos adaptar nosso modo de comunicação a depender das deficiências específicas dos corpos-criança: lançar mão do toque, dos gestos, de recursos cênicos (faciais ou mais amplos), da linguagem de sinais (que é corporal), ou simplesmente fazer nossas vozes (docentes) serem uma espécie de portal-convite aos pequenos para fazerem parte do universo da escola. Também é necessário adaptar saberes – brincadeiras, canções, jogos, atividades plásticas e de escrita, atividades audiovisuais e cênicas –, para que sejam acessíveis tanto sensorial quanto física e cognitivamente.

Um aspecto importante nisso é que as adaptações não servem para ensinar/educar apenas os corpos-criança-deficientes, mas todos os corpos-criança da Educação Infantil, que daí extraem uma lição potencialmente enobrecedora: a de que todos são diferentes; aprendem diferentemente, em distintos tempos, lidam com o espaço e com as relações humanas e inumanas de modos singulares, o que iguala a todos por meio da diferença.

Por fim, para que esse arsenal pedagógico se torne viável, é preciso trazer à baila a questão da formação de professores, pois, em última instância, os responsáveis por tornar essa possibilidade uma realidade, são os docentes, motivo pelo qual também é preciso cuidar e alimentar a sua formação.

Para dar conta das mediações pedagógicas propostas por Vigotski (1997), rumo à composição de experimentações e experiências *do* e *com* o corpo (MOSE, 2008), capazes de deslocar a episteme vigente em nossas escolas (racionalista e normativa), a formação de professores para uma Educação Infantil Inclusiva precisa, necessariamente, incluir corpo, deficiência e infância como forças que ecoam e ressoam nas práticas pedagógicas, pois elas pedem

entrega, sensibilidade e disponibilidade corporal muito para além do uso da norma. Práticas pedagógicas inclusivas pedem, também, a quebra da rotinização da vida das crianças na Educação Infantil, para abrir espaço aos acontecimentos, às surpresas, ao impensado.

O corpo-professor (ou o corpo-professora – magistério feminino) também precisa ser e estar disponível ao universo fluido da infância e da deficiência: atenção, disposição, entrega, alegria, espera, paciência aliados ao estudo. Para fazer mediações qualitativamente superiores, é preciso que o professor se reconheça como um corpo pensante, cuja finalidade de atuação é tanto ética, quanto política. Ética porque diz respeito aos valores que podem enobrecer o humano; política porque se trata de ajudar a formar seres sociais em pleno desenvolvimento e que merecem acessar uma educação que refine esses corpos, afinando-os com o que há de promissor em sua existência.

Ensinar crianças pequenas a se relacionarem com o mundo, com os outros e consigo mesmas de um ponto de vista que não seja nem egocêntrico nem submisso, mas ativo, participativo e solidário, é uma tarefa política fundamental da Educação Infantil. E se o conhecimento nasce *com e no* corpo, é *com e no* corpo também que se perfazem as questões políticas mais caras ao nosso tempo. Assim, ter uma posição política avançada em educação se impõe como uma demanda corpórea, que é a de colocar o corpo à disposição da defesa intransigente dos direitos dos corpos-criança-deficientes à vida, o que inclui dimensões como desenvolvimento humano, educação, saúde e cultura.

Mas para isso, a formação de professores precisa empreender um trabalho em que os professores reconheçam essas demandas em seus próprios corpos, de modo que possam se sentir afetados pelos corpos-criança-deficientes. Experiências e vivências sensório-motoras, de orientação e mobilidade, de Língua Brasileira de Sinais, precisam ser mobilizadas na formação do corpo-professor para que ele possa experimentar na própria pele as diversas barreiras que os corpos-crianças-deficientes enfrentam todos os dias na busca de ser e estar presentes nas interações e relações sociais. Essas vivências podem ser consideradas uma espécie de alfabetização corporal, constituindo-se em saberes que precisam fazer parte do acervo dos corpos-professores, para que tenham um olhar afirmativo e se reconheçam como os adultos mediadores responsáveis por organizarem espaços e recursos que favoreçam interações qualitativamente superiores, enriquecidas, para a participação, aprendizagem e empoderamento do corpo-criança-deficiente.

Outro elemento importante na formação do professor é a reflexão da prática pedagógica e da pesquisa, enfim, o estudo que fortalece leituras mais amplas e sensíveis do mundo. Afinal, a diversidade dos corpos-criança-deficientes matriculados na escola não permite uma prática pedagógica baseada no modelo tradicional, em receitas, pois existem diferenças na diferença: dois corpos-crianças-autistas não interagem/reagem da mesma maneira. Daí a importância do corpo-professor enquanto adulto mais experiente e sensível buscar ler os sinais do corpo-criança-deficiente para mediar adequações necessárias aos sinais identificados, acionando as forças compensatórias, como nos ensina Vigotski. Aos corpos-professores, parece-nos indispensável entrar em relação consigo mesmos, trabalhando as próprias emoções, a própria sensibilidade e sua capacidade de ler o mundo, para que interaja de modo a oferecer

o que pode transformar a condição existencial dos corpos-crianças-deficientes em corpos que se expressam e demonstram suas necessidades, seus afetos, suas questões.

Nessa direção, encontramos na *Revista Nova Escola* relatos de experiência de alguns corpos-professores que reafirmam a importância da leitura dos sinais ofertados pelos corpos-criança-deficientes. Um corpo-professor relata que, ao observar o prazer de um aluno autista em ouvir música, passou a usar dessa ferramenta para conseguir incluir o aluno na turma e nos processos de ensino e aprendizagem. Outro corpo-professor utilizou a proximidade/afetividade de um aluno autista com uma colega para efetivar a sua inclusão (WINKEL, 2016).

Há o caso reconhecido pela literatura de Helen Keller (surdocega), que passou a acessar os nomes das coisas por meio do contato com a água, elemento propulsor de sua interação com o mundo. O corpo-menina cuja professora soube ler os sinais e fazer as mediações para tirá-la da escuridão e do silêncio, conferindo-lhe voz e expressão, mais tarde se tornou uma intelectual que desenvolveu extenso trabalho em favor dos corpos-deficientes.

Assim, vários exemplos poderiam ser listados sobre diferentes elementos capazes de acionar as forças compensatórias dos corpos-crianças-deficientes, desde que as mediações e apoios demandados tenham uma resposta positiva.

Destacamos, ainda, que para que o corpo-professor possa garantir práticas pedagógicas inclusivas, faz-se necessário que a inclusão envolva toda a escola e que sejam garantidas condições dignas de trabalho (emocionais, financeiras, de recursos materiais, pedagógicos e simbólicos, entre outras). De modo geral, o corpo-escola precisa se preparar, refinando-se a partir de uma alfabetização conceitual e emocional que oportunize um contexto rico e enriquecedor, capaz de alçar os corpos-crianças-deficientes em voos cada vez mais altos.

## **PARA ENCERRAR: O CORPO QUE SE ASSUME COMO É**

Finalizamos este texto com as ressonâncias da voz de um corpo-deficiente (Ativista do Movimento de Direitos do Deficiente):

Sáimos, sem esconder nossas pernas atrofiadas sob mantas de lã marrom, ou com óculos escuros tampando nossos olhos pálidos, mas aparecemos de shorts e sandálias, de macacão e terno, vestidos para brincar ou para trabalhar, encarando de frente, desmascarados, sem pedir desculpas. Estamos, como disseram Crosby, Stills e Nash ao público de Woodstock, ‘com nossas flâmulas de identificação ao vento’. E não somos apenas os atletas cadeirantes ‘sarados’ vistos recentemente nos comerciais da TV, mas também criaturas desengonçadas, atarracadas, desajeitadas e encaroçadas, declarando que a vergonha não mais definirá nosso guarda-roupa nem nosso discurso. Hoje estamos por toda parte, de cadeira de rodas ou em marcha desenfreada pela rua, ao som do toque de nossas bengalas, sugando ar por tubos de respiração, seguindo nossos cães-guia, soprando e aspirando de nossos acionadores de sopro que controlam nossas cadeiras motorizadas. Às vezes pode acontecer de haver baba, escuta de vozes alheias, nossa fala pode soar entrecortada, podemos utilizar cateter para coleta de urina, podemos viver com um sistema imune comprometido. Estamos

todos ligados uns aos outros, não pela lista de nossos sintomas, mas pelas circunstâncias sociais e políticas que nos forjaram como grupo. Nos encontramos como grupo e buscamos uma voz para expressar não o desespero por nossa condição, mas a revolta por nossa posição social. Nossos sintomas, mesmo que sejam às vezes dolorosos, assustadores, desagradáveis ou difíceis de lidar, ainda assim fazem parte do cotidiano da vida. Existem e sempre existiram em todas as comunidades de todos os tempos. O que denunciamos são as estratégias utilizadas para nos privar de nossos direitos, de oportunidades e da busca de felicidade (LINTON, 1998, p. 3-4, *apud* REILY, 2009, p. 220).

Para que não nos tornemos reféns de codificações sociais estigmatizadoras, é preciso aprender a ler o nosso corpo; ler o mundo com o corpo para que os nossos processos criadores sejam impulsionados, para que sejam fluídos, em constante movimento, rumo às desautomatizações às quais somos socialmente submetidos.

Eis o desafio-tarefa de uma Educação Infantil Inclusiva: mostrar em vez de dissimular; provocar em vez de negligenciar; restituir a alegria dos corpos-deficientes-infantes por meio do aprendizado, da busca da máxima independência e liberdade possíveis, rumo ao que fortalece sua potência de agir e de existir. Se tais corpos são escalpelados por feridas sociais, é função da escola cuidá-las e transformá-las em oportunidades de superação, afinal, é a coragem que neles precisa brilhar: uma marca-valor que os deixe sem vergonha alguma de serem o que são!

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. C. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 65-77, 2005.

BATISTA, R. D., MONTEIRO, M. I. B. O Braille e o material digitalizado no processo de ensino: aprendizagem da leitura e da escrita de alunos cegos. In: MONTEIRO, M. I. B., CAMARGO, E. A. A. **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**, Araraquara: Junqueira e Marin, 2014.

BAVCAR, E. O corpo, espelho partido da história. In: NOVAES, A. (Org.). **O homem-máquina**, São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 175-190.

BERWANGER, F. **Os saberes do movimento do corpo na educação infantil**: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná, 2011, 165s. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BRASIL. **Manual de orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais, Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº. 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (\*) **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-)



-09&category\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, Brasília, MEC, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 8 de março de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. In: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 8 de março de 2016.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**, 190s., 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Brasília, v. 14, p. 26-30, 2002. Edição Especial.

CORREIA, B. G.; SANTOS, C. da S. **Movimentar-se ou não movimentar-se: a presença (ausência) na Educação Infantil**, 2014. TCC (Graduação). Curso de Educação Física/ Regional Catalão da UFG, Catalão, 2014.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, 232-240, 2006.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação), 2014. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014a.

\_\_\_\_\_. A formação da criança com deficiência intelectual nas condições da educação inclusiva: algumas considerações. In: MONTEIRO, M. I. B., CAMARGO, E. A. A. **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**, Araraquara: Junqueira e Marin, 2014b.

FERREIRA, M. C. C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação), 1994. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**, 2004, 155s. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. O movimento da criança no contexto da educação infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos: revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, Itajaí: v. 5, n. 1, p. 81-93, jan./abr., 2005.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**, São Paulo: Moderna, 2002.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**, Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. SILVA, F de C. (Orgs.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas**, Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

\_\_\_\_\_. O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 405-418, 2015.

KOHAN, W. **Infância**. Entre Educação e Filosofia, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUZ, A. O. C. **“Será que precisa aprender isso?”**: Um estudo sobre as condições e possibilidades de abstração em jovens com deficiência mental. Dissertação (Mestrado em Educação), 1999. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MAFFEZOLI, R. R. **“Olha, eu já cresci”**: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental, 2004, 135s. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**. Formação, práticas e lugares, Salvador: EDUFBA, 2012.

MOSÉ, V.; LIMA, D. **O que pode o corpo?** Café filosófico da CPFL Cultura em Campinas, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oE3aoW2xp4w>>. Acesso em 30 de março de 2016.

OLIVEIRA, I. M.; CHIOTE, F. A. B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**. Gênese e emergência das funções psicológicas, Campinas: Mercado das Letras, 2013.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**, Campinas: Autores Associados, 2001.

PINHEIRO, M. do. C. M. **O corpo como campo de forças da infância: resistência, criação e afirmação da vida**, 2010, 149s. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

PINHEIRO, M. do C. M.; PAULA, M. V. de. **Educação Física, corpo e infância**, 2015. Disponível em: <<http://educacaofisicaescolar.ciar.ufg.br/modulo2/>>. Acesso em 7 de abril de 2016.

PINO, A. Uma pedagogia para o menor marginalizado. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 5, p. 47-61, 1980.

REILY, L. H. Retratos urbanos de deficiência. In: JESUS, D. M. de. et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**, 2. ed., Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 220-232.

SANTOS, C. da. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**, 375s., 2013. Tese (Doutorado em Educação), PPGED/FACED/UFU, Uberlândia-MG, 2013.

SILVA, M. R. da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**, 194s., 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

SIMÕES, M. **Entrevista ao Programa de TV Fantástico**. 11/01/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/01/cadeirantes-brasileiras-contam-em-blogs-como-e-vida-no-exterior.html>>. Acesso em 4 de abril de 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de defectología. In: **Obras escogidas**, v. 5, Madri: Visor, 1997.

WINKEL, S. **A inclusão de estudantes autistas**, 2016. Disponível em: <<http://revista-escola.abril.com.br/formacao/inclusao-estudantes-autistas-autismo-839060.shtml#ad-image-0>>. Acesso em 7 de abril de 2016.

Submetido em: 13 de abril de 2016

Aceito em: 3 de maio de 2016