

# Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos

## Volume 3

EDITORA



**UnB**

Silviane Barbato | Rossana Beraldo  
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana  
Diva Maciel | Gabriela Mietto (org.)





**Universidade de Brasília**

**Reitora**  
**Vice-Reitor**

Márcia Abrahão Moura  
Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora**

Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial**

Germana Henriques Pereira (Presidente)  
Ana Flávia Magalhães Pinto  
Andrey Rosenthal Schlee  
César Lignelli  
Fernando César Lima Leite  
Gabriela Neves Delgado  
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo  
Liliane de Almeida Maia  
Mônica Celeida Rabelo Nogueira  
Roberto Brandão Cavalcanti  
Sely Maria de Souza Costa

# Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos

## Volume 3

EDITORA



**UnB**

Silviane Barbato | Rossana Beraldo  
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana  
Diva Maciel | Gabriela Mietto (org.)



	<b>Equipe editorial</b>
<b>Coordenação de produção editorial</b>	Marília Carolina de Moraes Florindo
<b>Assistência editorial</b>	Jade Luísa Martins Barbalho Emilly Dias
<b>Preparação e revisão</b>	Ana Alethéa Osório
<b>Diagramação</b>	Wladimir de Andrade Oliveira
	
	Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)
	Editora Universidade de Brasília Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF CEP: 70910-900 (61) 3107-3700 www.editora.unb.br contatoeditora@unb.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

C764 Contribuições do desenvolvimento humano e da  
educação aos processos de inclusão [recurso  
eletrônico] : percursos e práticas em cotidianos  
/ organizadoras Silviane Barbato ... [et al.]. –  
Brasília : Editora Universidade de Brasília,  
2025.

v.

Formato PDF.  
ISBN 978-65-5846-062-6 (v. 3).

1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento  
humano. 3. Inclusão escolar. I. Barbato, Silviane  
(org.).

CDU 376

# Sumário

Apresentação . 11

## Percursos mediados

Capítulo 1 . 17

### Percursos dialógicos no ensinar-aprender de uma professora e uma jovem estudante com Síndrome de Down

*Silviane Barbato*  
*Fabiola Ribeiro de Souza*  
*Rossana Beraldo*

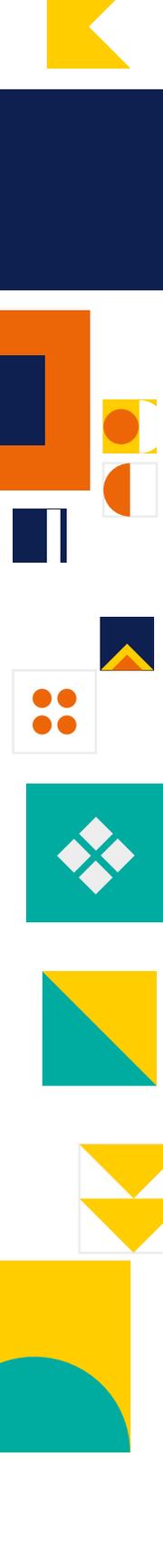
- Estudos sobre Síndrome de Down (SD) . 22
- Narrar e imaginar em novas formas de mediar o conhecer . 25
- A pedagogia dialógica na aplicação de princípios da teoria da atividade . 27
- Comentários conclusivos . 45

Capítulo 2 . 51

### O Moodle como instrumento de mediação pedagógica de uma professora com deficiência visual

*Débora Machado*  
*Geane de Jesus Silva*

- A Educação Inclusiva e a inclusão escolar no Brasil . 53
- A docência de professores com deficiência . 55
- Educação a Distância (EaD) . 57
- O ambiente Moodle . 58
- EaD e acessibilidade de pessoas com deficiência visual . 59
- Caminho de investigação . 61
- Experiências vivenciadas com pessoas que apresentam deficiência: a interação professora-estudante . 63
- Mediação pedagógica em AVA e acessibilidade: interação professora-ambiente virtual . 64
- Mediação pedagógica: interação tutoras-estudantes, interação estudante-estudante e interação professora-tutoras . 66
- Comentários conclusivos . 67



### Capítulo 3 . 73

## Lousa digital: uma ferramenta para a inclusão

*Cristiane Pacheco*

*Raquel Santana*

A lousa digital como recurso na prática pedagógica para a inclusão . 74

Participantes e contexto de pesquisa . 77

Atividades desenvolvidas . 79

Comentários conclusivos . 81

### Capítulo 4 . 85

## Autismo em tempo de inclusão: percursos do caso Rafael

*Emilene Coco dos Santos*

*Juliana Eugênia Caixeta*

Do autismo ao Transtorno do Espectro Autista . 85

TEA e escolarização: da exclusão para a inclusão . 87

Inclusão de estudantes com TEA na escola . 89

Inclusão de crianças com TEA no Ensino Fundamental . 93

Os percursos de Rafael e da equipe pedagógica na Escola Capim Dourado . 98

A chegada de Rafael à escola: momentos iniciais . 98

Ano 1: aprendendo a conviver e ensinar . 99

Ano 2: novos desafios para a inclusão de Rafael . 102

Ano 3: a ação pedagógica com Rafael . 104

Entrelaçando o percurso inclusivo . 107

Comentários conclusivos . 108

### Capítulo 5 . 113

## Dialogando com o Transtorno do Espectro Autista: um estudo narrativo de caso

*Tainá Mani Almeida*

*Priscila Pires Alves*

*Lucia Maria de Assis*

Uma proposta para o encontro dialógico . 115

Um estudo de possibilidades narrativas: o acompanhamento de Alberto . 118

A abertura para novas possibilidades . 124

## Práticas estruturadas

### Capítulo 6 . 129

#### A inclusão de aluno hipoacúsico: um estudo de caso

*Marcélia Fiedler Bremer Souza*

*Celeste Azulay Kelman*

Inclusão em educação: conceitos .	130
O que é surdez e hipoacusia? Conceitos e diagnósticos .	131
O papel da família e a educação dos surdos na contemporaneidade .	134
Perspectiva teórico-epistemológica e metodológica .	136
O processo de desenvolvimento de Ricardo: dificuldades e avanços .	138
As intervenções realizadas pela professora regente da turma no processo de ensino aprendizagem e de inclusão .	140
Contexto familiar de Ricardo e percursos .	144
A visão de Ricardo sobre a escola, suas dificuldades e conquistas .	144
Comentários conclusivos .	145

### Capítulo 7 . 150

#### Processos comunicativos de crianças com paralisia cerebral

*Ingrid Brandão Lapa*

*Silviane Barbato*

Conhecendo como a criança se comunica .	157
Construindo novidades no jogo dialógico .	162
Idiosincrasias no jogo dialógico com a criança com paralisia cerebral .	165

### Capítulo 8 . 170

#### Criatividade no ensino: percursos de inclusão

*Eloisa de Fátima Cunha*

*Edileusa Borges Porto-Oliveira*

*Suellen Cristina Rodrigues Kotz*

*Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho*

Criatividade .	170
Criatividade e ensino inclusivo .	172
Criatividade e psicopatologias .	174
Apresentação e discussão do caso .	178
Escola .	181
Professora .	183
Ryan .	185
Comentários conclusivos .	188



Capítulo 9 . 193

## O circo: uma proposta de ação inclusiva em Educação Física para a Educação Básica

*Viviane Cardoso*

*Juliana Eugênia Caixeta*

Educação Infantil, Educação Física e inclusão .	194
Educação Física, o circo e a inclusão .	198
O circo da Escola Colibri .	200
O Projeto Circo .	201
Avaliação do Projeto Circo .	207
Por uma Educação Física Inclusiva na Educação Infantil: análises a partir do Projeto Circo da Escola Colibri .	209
Comentários conclusivos .	214

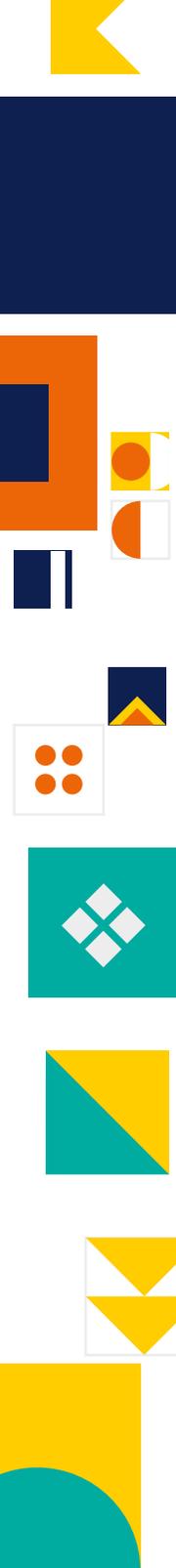
Capítulo 10 . 219

## O lúdico e a arte como meios facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência inseridos na escola regular

*Christiane Torloni Torres*

*Raquel Santana*

O lúdico, a arte e a educação nos diferentes processos de aprendizagem humana .	220
A arte na educação escolar .	221
Relações entre a arte e o lúdico .	223
A Educação Especial no caminho da Educação Inclusiva .	224
Fundamentação da metodologia .	225
As inquietações dos professores da escola regular diante da inclusão de alunos com deficiência .	225
As possibilidades da arte no processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular .	226
O trabalho colaborativo entre Arte e as diferentes áreas do conhecimento como mecanismo de Inclusão Escolar .	228
Uma experiência que tem demonstrado resultados: Arte e Ciências .	229
Comentários conclusivos .	236



Capítulo 11 . 238

**A aprendizagem matemática no contexto da sala de recursos: interações e adequações curriculares no processo ensino-aprendizagem**

*Raimunda Maria de Oliveira*  
*Gabriela Sousa de Melo Mietto*

- O conhecimento matemático numa perspectiva sócio-histórica . 244
- Uma experiência em Sala de Recursos – algumas reflexões . 246
- Comentários conclusivos . 250

**Percursos e práticas em cotidianos**

Capítulo 12 . 256

**Questões contemporâneas sobre educação hospitalar para a criança e a família**

*Kathelem França*  
*Patrícia Campos-Ramos*  
*Fabiana da Silva*

- Interfaces da hospitalização na infância . 258
- A inclusão de crianças no atendimento de classe hospitalar: aspectos legais, necessidades educativas e atenção às famílias . 262
- Dois exemplos de atendimento pedagógico a crianças hospitalizadas no DF . 266
- Respostas a algumas questões contemporâneas sobre educação hospitalar . 270

Capítulo 13 . 275

**A participação das famílias na inclusão educacional de um aluno com deficiência sem laudo médico/diagnóstico**

*Tânia Lima*  
*Patrícia Campos-Ramos*

- A participação da família nos processos de diagnóstico e inclusão . 276
- Aspectos metodológicos do estudo de caso de um aluno sem laudo/diagnóstico . 280
- Opiniões dos participantes a respeito da importância da família para a inclusão . 282
- Dialogando com a literatura . 286
- Comentários conclusivos . 289

Capítulo 14 . 295

**Violência contra crianças e adolescentes com deficiências e suas repercussões na Educação Inclusiva**

*Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro*

*Gabriela Sousa de Melo Mietto*

Definindo as diversas formas de violência .	296
Raízes históricas da infância e a garantia de direitos .	297
Ensino Especial, Educação Inclusiva e Políticas Públicas: principais avanços e sua contribuição para o enfrentamento das violências .	300
Pessoas com deficiências estão mais vulneráveis a violências? .	301
E o papel da escola nesse contexto? .	301
Aspectos metodológicos do estudo .	302
Prevenção e identificação das violências .	303
Sobre as negligências .	304
Violência física .	305
Violência psicológica .	306
Violência sexual .	306
Encaminhamento escolar dos casos de violência aos órgãos de proteção e responsabilização .	307
Comentários conclusivos .	308

Capítulo 15 . 314

**Como educar para um mundo nupérrimo**

*Maria do Amparo de Sousa*

Educação, desenvolvimento humano, ética e moral cidadã .	321
Metodologia qualitativa integrando ensino, pesquisa e extensão .	326
Desafios da prática educativa proposta e enfrentamento .	328
Impactos em si da prática pedagógica descrita .	332

Sobre os autores . 343



Práticas  
estruturadas



## Capítulo 9

# O circo: uma proposta de ação inclusiva em Educação Física para a Educação Básica

*Viviane Cardoso*

*Juliana Eugênia Caixeta*

Na escola, a Educação Física é responsável por promover contextos de ensino que favoreçam o desenvolvimento da consciência corporal e da cultura do movimento como uma prática social, que é historicamente construída e socialmente significada. Por isso, a prática do movimento na escola deve considerar as diferentes pessoas e realidades para que se valorizem as especificidades das manifestações corporais, ao mesmo tempo em que se promove a ampliação do conhecimento de si, do próprio corpo, da cultura e das possibilidades de atuação no mundo.

Neste capítulo, defendemos o Projeto Circo como uma estratégia pedagógica inclusiva da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Essa defesa se relaciona: 1) à diversidade da arte circense em termos de linguagem e expressividade, o que direciona a ação educativa para a flexibilidade, o respeito e a interação interpessoal; 2) ao caráter interdisciplinar tanto da Educação Infantil quanto do circo, o que permite a aprendizagem de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas; 3) ao potencial lúdico do circo; 4) ao compromisso da Educação Física de proporcionar à criança pequena o contato e a vivência com diferentes práticas culturais que se desdobrarão em possibilidades de expressão e 5) à necessidade de romper padronizações de concepções e de fazeres da Educação Física em prol de uma educação para todas e todos.

Com isso posto, nosso objetivo foi descrever o Projeto Circo, desenvolvido numa escola municipal do Espírito Santo, aqui nomeada Colibri, e analisá-lo na perspectiva da Educação Inclusiva.

Na escola, a inclusão significa fazer parte, inserir, pertencer a um processo.

## Educação Infantil, Educação Física e inclusão

A Educação Infantil compreende o processo educacional da criança de zero a cinco anos de idade. No Brasil, ela se constitui a primeira etapa da Educação Básica, sendo obrigatória a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2009).

A finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Por isso, ela deve ser organizada de maneira que sua oferta reflita a intencionalidade do processo educativo em promover os direitos básicos da criança, expressos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017): conviver, participar, brincar, expressar, explorar e conhecer-se.

O ingresso da criança na escola marca a ampliação das suas possibilidades interativas, uma vez que ela começa a se relacionar com grupos sociais fora da família. Daí a necessidade de o/a educador/a conhecer e compreender a forma particular de as crianças serem e estarem no mundo. Por isso, a BNCC destaca a relevância da intencionalidade da ação pedagógica no sentido de que seja planejada, organizada e proposta de forma a promover o diálogo entre pares e entre docentes e crianças, crianças e comunidade escolar e comunidade em geral. Além disso, as atividades devem garantir diferentes maneiras de as crianças se expressarem.

Nesse sentido, concordamos com Cavalcante Vasques, Garbelini Oto e De Marco (2019) que a natureza da Educação Infantil é interdisciplinar, uma vez que seu objetivo é proporcionar contextos intencionalmente organizados para promover a diversificação de interações interpessoais, a diversificação de interações com objetos e com a natureza e diferentes maneiras de a criança se expressar. Portanto, essa concepção direciona

a Educação Física para um posicionamento de colaboradora junto às demais áreas do conhecimento, para uma atuação pedagógica interdisciplinar que visa o desenvolvimento integral da criança pequena.

Pensar e defender a Educação Física como área do conhecimento colaboradora da Educação Infantil, implica valorizar uma concepção de Educação Física Plural, que valoriza os movimentos como expressões plurais, que são significados a partir do contexto cultural e, também, das experiências individuais do mover-se (MARIANO, 2005).

Nessa abordagem, a Educação Física se entrelaça à Educação Inclusiva, uma vez que “trabalha para que as diferenças entre os alunos sejam percebidas: seus movimentos, expressões, história de vida, valorizando sua individualidade, independente do modelo considerado ‘certo’ ou ‘errado’” (MARIANO, 2005, p. 14).

Com a Educação Inclusiva, entendemos que as diferenças concretizam a diversidade do tecido social e evidenciam a multiplicidade de saberes e práticas que favorecem o desenvolvimento humano. Portanto, o encontro entre diferentes, na escola, é desejável tanto do ponto de vista dos Direitos Humanos quanto do ponto de vista pedagógico (MANTOAN, 2003).

No caso da pessoa com deficiência, estar na sala regular, com os/as colegas e professores/as, implica a oportunidade de, a um só tempo, enriquecer a convivência social, e as oportunidades pedagógicas, uma vez que o planejamento, a execução e a avaliação dos processos educacionais devem considerar a acessibilidade e, também, estratégias que viabilizem a compensação das consequências da deficiência (VIGOTSKI, 1995; 2011).

Em sala de aula, as interações interpessoais dos pares são espaços privilegiados de promoção da aprendizagem, haja vista que a criança ou a pessoa mais experiente impulsiona o desenvolvimento da menos experiente. Neste contexto, a escola aparece como a instituição social privilegiada e responsável por promover encontros entre estudantes, estudantes e professores/as, estudantes-professores/as-comunidade e encontros com as mais diversas áreas do conhecimento, inclusive, a Educação Física.

Na Educação Física, os/as estudantes, a todo o momento, são desafiados/as, convidados/as a vivenciar experiências corporais diferentes,

a resolver conflitos que emergem da convivência e da própria vivência dos jogos e esportes típicos da disciplina. E, para além disso, a Educação Física é uma área do conhecimento focada na cultura corporal, que engloba todas as manifestações corporais humanas geradas na dinâmica cultural.

Ao tomar a cultura como dimensão norteadora da Educação Física, avançamos no sentido de superar uma perspectiva reducionista (biológico-mecanicista) de concepção de ser humano (EUSSE; ALMEIDA; BRACHT, 2017), entendendo que o movimento humano tem determinado significado e sentido conferidos pelo contexto histórico-cultural. As mais variadas formas de movimentar-se têm sido construídas em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 27), “é preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas”.

Quando falamos de inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física, devemos estar atentos/as para que todos/as tenham as mesmas oportunidades, o que pode exigir adequações. Segundo Walter, Harnisch e Borella (2020), as adequações dos recursos de ensino e das estratégias pedagógicas ainda são desafios para os/as docentes da Educação Física.

Na pesquisa de Fiorini e Manzini (2014), as dificuldades dos/as professores/as de Educação Física quanto à atuação na Educação Inclusiva foram classificadas em cinco categorias: a) dificuldades do aluno com e sem deficiência; b) dificuldades advindas da família; c) dificuldades da formação docente; d) dificuldades administrativas e escolares; e) dificuldades de recursos pedagógicos; e f) dificuldades de estratégias. Dentre elas, destacamos neste capítulo algumas dificuldades das categorias aluno, família, recursos pedagógicos e estratégias.

Com relação às dificuldades atribuídas aos/às estudantes com deficiência e à família, destacamos: *i*) infrequência nas aulas de Educação Física; *ii*) proibição para frequentá-las; *iii*) falta de desejo de participar; e *iv*) dificuldade de entender as atividades. Já uma dificuldade que se

destaca entre estudantes com desenvolvimento típico é a discriminação do/a estudante com deficiência.

Quanto à implementação da Educação Física na perspectiva inclusiva, destacamos algumas dificuldades: *i*) planejamento padronizado e pouco flexível; *ii*) conteúdos competitivos; *iii*) estratégias tradicionais de ensino; *iv*) ausência ou quantidade insuficiente de recursos de ensino adaptados; e *v*) explicações complexas.

Ainda sobre essa categoria, Walter, Harnisch e Borella (2020) explicam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que tem o objetivo de suplementar ou de complementar a ação pedagógica para estudantes com deficiência e/ou transtorno e/ou altas habilidades na escola (BRASIL, 2008), negligencia a Educação Física como componente curricular indispensável para a promoção da saúde e do bem-estar do/a estudante com desenvolvimento atípico. Essa constatação parece evidenciar, por um lado, que um direito está sendo negado ao/a estudante com deficiência, o de explorar suas capacidades de expressão corporal; e, por outro, que o trabalho conjunto entre o/a professor/a especialista do AEE não tem sido efetivado na escola na área de Educação Física.

No entanto, as autoras e o autor demonstraram que é possível promover mediações inclusivas na Educação Física por meio do trabalho colaborativo entre os/as profissionais da escola e, também, a partir da crença de que todo estudante é capaz de se movimentar, quando tem suas necessidades atendidas e suas especificidades respeitadas. Em nosso caso, entendemos que nem sempre as crianças terão as mesmas experiências, mas devem ter as mesmas chances de participar, o que inclui vivências de sucesso ou de frustração. Todas as emoções que o envolvimento nas atividades promoveu com as aulas de Educação Física podem ser valorizadas e levadas em conta no processo educativo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, desde 1998, defendem que a Educação Física na escola deve oportunizar: “a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Cabe assinalar que os alunos com deficiências não podem ser privados das aulas de Educação Física (BRASIL, 1998, p. 29).

Com isso, temos que o objetivo das aulas de Educação Física é a inclusão do/a estudante, nesse caso, da criança, na cultura corporal de movimento por meio da participação e reflexão. Com isso, reverteremos o quadro histórico de seleção dos indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais. De nossa parte, escolhemos o circo como arte e linguagem promotora de uma Educação Física plural e inclusiva na Educação Infantil.

### Educação Física, o circo e a inclusão

O circo é uma manifestação cultural e artística que, cada vez mais, tem sido tema nos âmbitos escolares, uma vez que se constitui como um importante patrimônio cultural. Por essa razão, diversos estudos vêm se dedicando a discutir a diversidade dos diálogos entre o circo e os espaços escolares. Para Silva, Caramês, Telles e Krug (2014), o circo proporciona um conhecimento inovador, por oportunizar rica experiência corporal e estética.

O circo respeita e valoriza o brincar. E o brincar é um direito da criança, porque é na brincadeira que ela experimenta possibilidades de atuação e compreensão do mundo ao mesmo tempo em que testa seus limites e os dos outros; portanto, entendemos que as estratégias de intervenção na Educação Infantil devem se pautar em atividades potencialmente lúdicas. Para isso, entendemos ludicidade como experiência de envolvimento e motivação com as atividades. Para nós, uma resposta possível para as perguntas feitas por Fiorini e Manzini (2014) quanto ao que fazer e como fazer para tornar a Educação Física inclusiva é desenvolver projetos educacionais inspirados no circo.

Definir circo tem sido um desafio. Ora definido como arte, ora como linguagem, o que há de concordância é que se trata de um dispositivo cultural que congrega movimentos construídos historicamente com a função de entreter, encantar e envolver. Nesse sentido, o circo, na Educação Física, não é uma técnica, é uma atividade para oportunizar a vivência com a cultura e desenvolver a expressão corporal numa perspectiva interacionista, de confiança em si e no outro.

Ao estudarem o estado da arte do circo na Educação Física, Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012) explicam que o circo tem sido apropriado como uma estratégia de ensino capaz de inovar a prática pedagógica da Educação Física. Por isso, na literatura brasileira, tem sido mais comum encontrar o termo “atividades circenses” do que “circo”. Nesse contexto, o circo contribui para inovar a Educação Física, tanto do ponto de vista do conteúdo desse componente curricular quanto da prática propriamente dita. Sobre isso, Gonçalves e Lavoura (2011), Silva e Martinelli (2016) e Bortoleto e Silva (2017) explicam que o circo é uma atividade expressiva, situada histórica e culturalmente no tempo, no espaço e no imaginário popular; é composto por diferentes artes: dança, teatro, literatura, e se desdobra em atividades de livre expressão, de equilíbrio, de manipulação e, principalmente, de criação.

Na Educação Infantil, o circo direciona a atuação pedagógica para a interdisciplinaridade e problematiza o lugar social da Educação Física como um componente curricular isolado, cuja prática se pauta na repetição de movimentos e na obediência de regras padronizadas. Por outro lado, o circo tem potencial inclusivo porque suas atividades são capazes de questionar o corpo perfeito, o movimento perfeito, uma vez que se valoriza a criatividade e a espontaneidade da criança no brincar. Além disso, fomenta a valorização da interação entre pares e entre professor/a-estudante e entre estudantes e diferentes objetos de manipulação, por exemplo: bola, tecido, malabares. Essa valorização amplia as possibilidades de aprendizagem de todas e todos em sala, haja vista que as interações geram diferentes zonas de desenvolvimento proximal e, no caso da pessoa com desenvolvimento atípico, uma relevante oportunidade de compensação das consequências de sua deficiência.

Nesse momento, destacamos a escolha pela concepção de Educação Física plural por entendermos que ela se adequa: *i)* à perspectiva da Educação Inclusiva, quanto à valorização das diferenças; *ii)* é uma área do conhecimento responsável pela investigação da cultura corporal. Portanto, na escola, ela é um componente curricular responsável pela promoção da cultura corporal; e *iii)* a definição e as características do circo e das atividades circenses respeitam os pressupostos da Educação

Física plural. Portanto, as atividades circenses permitem a flexibilidade, entendida como a ação deliberada, intencional, de exercitar diferentes maneiras de se fazer a atividade, necessária para a atuação inclusiva. “A inserção das atividades circenses na Educação Infantil representa uma possibilidade de variada gama de experiências relacionadas ao movimento, a cultura e aos valores que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças que frequentam este nível da Educação Básica” (CAVALCANTE VASQUES *et al.*, 2019, p. 18).

Neste capítulo, valemo-nos das atividades circenses e do circo, em sua completude, enquanto arte, linguagem e dispositivo cultural, para romper com a tradição de elemento motivador da Educação Física. Ao contrário, empenhamo-nos para empreender um relato de experiência que descreve o fazer, o interagir e o criar, ao mesmo tempo em que se aprofunda em reflexões teóricas e metodológicas sobre o potencial educativo do circo na Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva.

### O circo da Escola Colibri

O Projeto Circo nasceu da ação de duas professoras de Educação Física da escola Colibri (nome fictício). A proposta do projeto era permitir e vivenciar com as crianças práticas corporais atreladas à temática do circo. Esta temática fez parte do plano de trabalho elaborado pela equipe de Educação Física da escola no ano anterior e está inserida no eixo Manifestações Rítmicas e Culturais.

O circo foi escolhido por apresentar atividades com relevante potencial lúdico para a criança pequena, porque permite o trabalho com músicas, personagens, como o palhaço e o mágico; com diferentes expressões corporais, como malabarismo, acrobacias, cambalhotas e equilibrismo. Além disso, permite o uso de aparelhos como recursos de ensino, como trapézio, corda bamba, dentre outros. Os diversos movimentos realizados no trapézio, por exemplo, apresentam o desafio de estar no ar, ao mesmo tempo em que caracterizam o universo do circo e fazem parte da cultura corporal, o que os tornam conteúdos possíveis

para a aula de Educação Física, já que esta é entendida como área da cultura corporal de movimento.

O projeto foi desenvolvido com 25 crianças, com faixa etária de quatro anos, dentre eles João, que tem Síndrome de Down; uma estagiária, aluna do curso de Pedagogia; duas professoras de Educação Física, que atuavam no turno matutino; e a professora regente da turma.

As aulas de Educação Física aconteceram às segundas (50 minutos) e quartas-feiras (1h40) e eram planejadas, por semana, às terças, quintas e sextas-feiras. Nesses dias, a equipe se reunia para avaliar as atividades em desenvolvimento e planejar as ações da semana em curso. Após cada aula e reunião, era registrado, no diário de aula, o andamento do projeto. O diário de aula consistia em escrever sobre o que estava acontecendo na aula. Para nós, o que estava acontecendo na aula envolve o seu planejamento, sua execução e, também, avaliação. Por isso, entendemos que todas as informações relevantes devem ser registradas no diário de aula. Esses registros permitem-nos compreender nossas escolhas de atuação e omissão. Ajudam-nos a refletir!

Dessa maneira, adotamos como metodologia orientadora do projeto a pesquisa-ação, que se fundamenta no ciclo planejamento – intervenção – avaliação. Segundo Miranda (2012), projetos educacionais são enriquecidos quando utilizam a metodologia da pesquisa-ação, porque a intervenção se pauta na colaboração, nesse caso, das crianças com as profissionais e das crianças entre si e, também, na reflexão-ação da prática docente. Nesse caso, por se tratar de um projeto de natureza interdisciplinar em um nível de ensino, também, interdisciplinar, essa metodologia se adequa por favorecer contextos inclusivos.

### O Projeto Circo

Partindo da temática do circo, os objetivos do projeto foram:

- a) conhecer as diversas manifestações culturais produzidas no circo;
- b) conhecer a cultura corporal de movimento produzida no circo;
- c) vivenciar as diversas manifestações culturais de movimento presentes

no circo; d) desenvolver habilidades e estimular as capacidades físicas; e) promover o respeito às diferenças; e f) promover um ambiente de cooperação e inclusão, buscando superação das dificuldades e o desenvolvimento das potencialidades de todos/as os/as envolvidos/as.

Os objetivos encaminham a construção dos conteúdos: definição e exploração do saber das crianças sobre o circo, realização de exercícios de cambalhota, equilíbrio corporal, equilíbrio de objetos, com perna de pau, pé de lata, de malabarismo, com piruetas, movimentos no trapézio e argolas – como pegada, balanço, quedas, posturas estáticas, balanço de pneu – e caracterização como palhaço.

Durante quatro meses, realizamos intervenções variadas na turma de João, tendo como foco a inclusão dele e, também, de todas as crianças da turma. Devido a isso, optamos por utilizar diferentes recursos de ensino e, também, diferentes estratégias, uma vez que o circo é uma arte e uma linguagem que possibilita essa flexibilidade de intervenções na Educação Física. Assim, as atividades circenses foram vivenciadas individualmente, em pequenos grupos e com a turma toda. Independentemente da forma, a equipe de profissionais estava disponível para apoiar, incentivar, demonstrar, organizar e orientar as atividades.

No primeiro mês da intervenção, exploramos o que é o circo, quais profissionais trabalham no circo e que atividades são desenvolvidas nesse contexto. Conforme os interesses das crianças, começamos, em seguida, o trabalho com as atividades cambalhota e equilíbrio, conforme apresentado no quadro 1.

**Quadro 1:** Temas, objetivos, recursos de ensino e atividades desenvolvidas no primeiro mês

Temas da aula: circo, cambalhota e equilíbrio
Objetivos das aulas: <ul style="list-style-type: none"><li>• Sondar o que as crianças sabiam sobre circo, especialmente sobre cambalhotas e as figuras do equilibrista e do palhaço.</li><li>• Vivenciar cambalhotas para frente e para trás.</li><li>• Realizar atividades de equilíbrio corporal.</li></ul> Recursos de ensino: DVD Xuxa, cordas, bola de Pilates, bloco de espuma e colchonetes.
Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none"><li>• Roda de conversa sobre o circo.</li><li>• Cambalhota para frente em colchonetes. As professoras demonstraram o movimento e cada criança fez o movimento: uma de cada vez.</li><li>• Cambalhota para trás com auxílio da bola de Pilates e do bloco de espuma.</li><li>• Cambalhotas coletivas na quadra de esporte. Todas as crianças tinham colchonetes e faziam cambalhotas ao mesmo tempo.</li><li>• Equilíbrio sobre a corda: de frente, de lado, de costas. Para isso, esticamos várias cordas na quadra e pedimos para as crianças passarem sobre uma delas, equilibrando-se de frente, de costas e de lado.</li><li>• Vivência nas tábuas de equilíbrio. Para esta atividade, as crianças trabalharam em duplas, com o auxílio de duas profissionais: a estagiária e uma professora de Educação Física.</li></ul>

No segundo mês, foram abordados os temas palhaço, malabarismo e equilíbrio. No tema palhaço, exploramos quem é o palhaço, como ele é e que tipo de atividades ele faz no circo. Na oportunidade, aproveitamos as falas das crianças para diferenciar o que é pirueta do que é cambalhota. Para isso, fizemos a leitura do livro *Gergelim, o palhaço* (FERREIRA, 2009) e desenvolvemos uma brincadeira descrita no quadro 2.

Os temas equilíbrio e malabarismo foram explorados por meio de diferentes equipamentos e circuitos na quadra da escola. O quadro 2 mostra informações detalhadas das atividades feitas no segundo mês.

**Quadro 2:** Temas, objetivos, recursos de ensino e atividades desenvolvidas no segundo mês

Temas da aula: palhaço, malabarismo e equilíbrio
Objetivos das aulas: <ul style="list-style-type: none"><li>• Exercitar o equilíbrio por meio de atividades circenses.</li><li>• Apresentar e brincar de pé de lata e perna de pau.</li><li>• Brincar de palhaço.</li><li>• Diferenciar cambalhotas de piruetas.</li><li>• Exercitar o manuseio de diferentes malabares.</li></ul> Recursos de Ensino: Pé de lata, perna de pau, livro <i>Gergelim, o palhaço</i> , tinta de rosto vermelha, estrado de madeira de três metros sobre três pneus empilhados, blocos de espuma, escada, rampa e ponte, corda esticada para passar por cima, tocos de madeira coloridos distribuídos, calha, escorregador e bola de Pilates.
Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none"><li>• Roda de conversa sobre pé de lata e perna de pau.</li><li>• Exercício de equilíbrio no pé de lata, com ajuda da professora de Educação Física e da estagiária.</li><li>• Exercício de equilíbrio na perna de pau, com a ajuda da professora de Educação Física e da estagiária.</li><li>• Contação de histórias.</li><li>• Roda de conversa sobre pirueta e cambalhota.</li><li>• Exercício guiado de piruetas: a criança deveria fazer uma pirueta toda vez que essa palavra aparecesse na história <i>Gergelim, o palhaço</i>.</li><li>• Pintura de nariz de palhaço nas crianças.</li><li>• Demonstração de malabarismo com bolas.</li><li>• Exercício de malabarismo com bolinhas de piscina e gira-gira, após demonstração pelas professoras.</li><li>• Primeiro circuito de equilíbrio: exercícios de malabarismo com pratos, bolinhas de piscina e tubos de papelão com tamanhos, pesos e circunferências variados. As crianças podiam escolher o equipamento com o qual desejavam trabalhar, uma vez que todos ficaram disponíveis na quadra. O incentivo das profissionais foi para que experimentassem todos.</li><li>• Segundo circuito de equilíbrio: as crianças deveriam exercitar o equilíbrio. Para tanto, deveriam experimentar as possibilidades de movimentos por meio de pulos, corridas, caminhadas, agachamentos em diferentes materiais: estrado de madeira de 3 metros sobre 3 pneus empilhados, blocos de espuma, escada, rampa e ponte, corda esticada, tocos de madeira colorido distribuídos e calha, escorregador e bola de Pilates.</li><li>• Terceiro circuito de equilíbrio: as crianças deveriam exercitar o equilíbrio. Para tanto, deveriam experimentar as possibilidades de movimentos por meio de pulos, corridas, caminhadas em diferentes materiais: estrado de madeira de três metros sobre três pneus empilhados e corda esticada, equilibrando pratos em cima dos tubos de papelão.</li></ul>

No terceiro mês, o foco esteve nas atividades circenses aéreas. Assim, foi explorado o tema trapézio por meio de diferentes equipamentos. Para introduzir essa temática, exibimos o espetáculo *Saltimbancos*, uma produção do Cirque du Soleil (1992) e incentivamos as crianças a falarem sobre suas impressões sobre essa atividade.

No quadro 3, apresentamos detalhes das ações desenvolvidas no terceiro mês.

**Quadro 3:** Temas, objetivos, recursos de ensino e atividades desenvolvidas no terceiro mês

Temas da aula: atividades circenses aéreas
Objetivos das aulas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar as atividades circenses aéreas.</li> <li>• Aprender sobre pegada no balanço; quedas e posturas estáticas.</li> <li>• Aprender sobre a vez na fila.</li> </ul> <p>Recursos de Ensino: DVD <i>Saltimbancos</i>, pneus, trapézio, argolas, colchonetes.</p>
Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição do DVD <i>Saltimbancos</i>.</li> <li>• Roda de conversa sobre atividades circenses aéreas.</li> <li>• Vivenciar movimentos de balanço no trapézio, nas argolas e no balanço de pneu. Cada criança teve a oportunidade de experienciar o movimento de balanço em cada um dos aparelhos.</li> </ul>

O último mês de intervenção foi dividido em dois momentos. No primeiro, continuamos explorando as atividades circenses aéreas e, no segundo, fizemos uma retomada das diferentes atividades já abordadas no projeto com o objetivo de organizar a atividade Minipicadeiro, na qual as crianças viveriam e concretizariam o circo na escola.

O quadro 4 apresenta a síntese do que foi feito no mês de finalização do projeto.

**Quadro 4:** Temas, objetivos, recursos de ensino e atividades desenvolvidas no quarto mês

Temas da aula: atividades circenses aéreas e Minipicadeiro
Objetivos das aulas: <ul style="list-style-type: none"><li>• Exercitar as atividades circenses aéreas.</li><li>• Explorar movimentos trabalhados em aulas anteriores, como: cambalhota, piroeta, exercícios de equilíbrio e malabarismo.</li><li>• Organizar a atividade Minipicadeiro.</li><li>• Realizar o Minipicadeiro como fechamento do Projeto Circo.</li></ul> Recursos de Ensino: pneus, trapézio, argolas, colchonetes.
Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none"><li>• Vivência balanço de pneus: as crianças puderam explorar diversos movimentos no balanço de pneu: subir, descer, balançar sentado, de pé, sozinho e em dupla.</li><li>• Vivência de movimentos de balanço no trapézio, nas argolas e no balanço de pneu. Como no circuito de equilíbrio, a equipe de profissionais montou uma série de atividades aéreas na qual cada criança poderia escolher sua atividade preferida, aguardar na fila e se balançar, com o apoio das professoras. Como essa atividade foi realizada em diferentes aulas, as professoras incentivaram o desenvolvimento de diferentes movimentos nos mais diversos aparelhos.</li><li>• Exercício individual de pegada de balanço, quedas e posturas estáticas no trapézio e nas argolas.</li><li>• Montagem de circuito com diferentes equipamentos na quadra da escola. As crianças foram orientadas a escolher um dos materiais e expressar, à sua maneira, os movimentos que aprenderam durante as aulas de circo. Nessa atividade, havia equipamentos para exercitar o equilíbrio, malabarismo, cambalhota e piroeta.</li><li>• Minipicadeiro.</li></ul>

Sobre o Minipicadeiro, explicamos que se tratou de um dia especial, de culminância do Projeto Circo, no qual as crianças de toda a escola experienciariam o circo na escola.

A turma de crianças que participou do projeto fez apresentações especiais nesse dia. Para isso, solicitamos aos pais ou responsáveis que fantasiassem as crianças com inspiração no tema circo.

No dia do Minipicadeiro, a equipe de profissionais já havia disposto os equipamentos na quadra e as turmas da escola se reuniram nesse cenário, formando o Minipicadeiro. Cada turma teve um tempo para explorar o espaço, a sua maneira, e cada criança presente teve seu momento e espaço garantido de brincar nos equipamentos com o apoio

das professoras de Educação Física e de 12 estagiários/as da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) que haviam acompanhado o Projeto.

Além das apresentações das crianças da turma do Projeto e da oportunidade dada às outras turmas da escola de experienciarem as atividades dos circenses, todas elas, bem como os profissionais da escola, puderam assistir a apresentações de malabarismo, lenço chinês e teatro de bonecos.

### Avaliação do Projeto Circo

Nesta seção, abordaremos a avaliação como um processo contínuo, que Miranda (2012) defende como sendo o empenho deliberado do/a profissional em questionar sua prática e suas convicções, num ciclo virtuoso de aprimoramento da prática, por meio da reflexão.

Ao avaliar o Projeto Circo com esse posicionamento, pudemos conversar entre nós, profissionais responsáveis, sobre nossas percepções e nossos registros sobre o andamento das atividades, considerando os recursos e a interação com a turma. Esse processo nos permitiu revisar o tempo previamente destinado para algumas atividades e, também, adotar novas posturas em sala.

Um exemplo dessa revisão foi percebido nas aulas denominadas *A parte aérea do circo*. Nelas, nós utilizamos dois trapézios, um par de argolas, um balanço de pneus e três colchões grandes. Esses aparelhos despertaram muito o interesse das crianças que ficaram empolgadas, querendo usá-los, embora só soubessem, naquele momento inicial, se balançar. Naquela ocasião, estar no “ar”, sem contato com o chão, já era bastante desafiador.

Nas primeiras tentativas de ficar pendurado, sustentando o peso do próprio corpo no trapézio e nas argolas, João não conseguiu manter a contração muscular, faltava tônus muscular, ele abria a mão e acabava caindo. Ele não conseguia se balançar como os outros colegas. Sabíamos que a hipotonia é típica do quadro da Síndrome de Down (SILVA; KLEINHANS, 2006). Essa situação se configurava, portanto, um desafio para nós, como profissionais, porque precisávamos elaborar

estratégias que permitissem a João fortalecer o tônus e se pendurar nos aparelhos típicos das atividades aéreas do circo.

Partindo deste princípio, de que tínhamos que prover uma estratégia adequada para incluir João na parte aérea do circo, procuramos intervir de várias formas: demonstramos o movimento; falamos para ele segurar mais forte e o seguramos pelo quadril para que pudesse se balançar. Porém, a autonomia do movimento ficava sempre comprometida. Na terceira aula, as crianças já estavam experimentando outros movimentos no trapézio: algumas conseguiam ficar sentadas com ajuda de um adulto ou penduradas pelos pés na posição invertida, porém, continuávamos tentando fazer com que João conseguisse ficar pendurado. Nessa aula, testamos uma nova técnica: sentamos João no ombro de uma das professoras de Educação Física, pedimos que ele segurasse no trapézio, colocamos as mãos da professora em cima das dele, para dar sustentação, e ele, então, balançava. Após repetir algumas vezes esse movimento colaborativo, a professora começou a se abaixar cada vez mais, no meio do movimento. A equipe percebeu que João começou a ficar pendurado; no princípio por poucos segundos, porém, à medida que íamos repetindo, ele ficava cada vez mais tempo pendurado e se balançando.

Na aula seguinte, repetimos algumas vezes o mesmo exercício e decidimos pedir para que ele se segurasse sozinho. Dessa vez, ele conseguiu manter-se pendurado e balançando-se sozinho durante um bom tempo. Tendo superado essa etapa, João começou a pegar impulso sozinho; impulsionava o corpo dobrando as pernas para se balançar, subia na escada de espuma para alcançar o trapézio e as argolas sozinho, sem a intervenção do adulto. Nesses momentos, contava com a ajuda dos colegas para carregar a escada.

Esse episódio evidencia a relevância: a) da reflexão sobre a prática para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam o ensino na perspectiva da Educação Inclusiva; e b) da afetividade na interação entre a equipe e as crianças, entendendo por afetividade o comprometimento que esses/as atores/atrizes sociais tiveram uns/umas com os/as outros/as.

Percebemos que a avaliação contínua, possibilitada, também, pelo registro que podemos fazer em nossos diários de aula, ajuda-nos a:

a) fazer correções de rota, ou seja, de uma direção de atuação escolhida por outra, ainda não pensada no momento do planejamento e desafiada pela nossa prática docente; b) mudar estratégias e recursos de ensino para atender interesses, demandas e necessidades do grupo com o qual estamos trabalhando, especialmente, um grupo como o nosso, no qual as crianças eram participativas tanto por meio de suas falas quanto por meio de suas performances ao longo das atividades empreendidas no projeto; e c) inovar, buscando novos processos que possibilitam fomentar aprendizagem e desenvolvimento.

Por uma Educação Física Inclusiva na Educação Infantil: análises a partir do Projeto Circo da Escola Colibri

Compreendendo a necessidade de aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre as experiências pedagógicas que unem o circo e a Educação Física, empreendemos essa análise do Projeto Circo da Escola Colibri. Para tanto, destacamos três pressupostos importantes: a) a inclusão, na escola, é um processo no qual todas e todos são consideradas/os no processo pedagógico, tendo chance de se posicionar e de participar de todas as atividades, ainda que isso requeira adequação curricular e/ou de recursos e estratégias de ensino (BRASIL, 2008; 2015; 2017; MANTOAN, 2003); b) a Educação Infantil, a Educação Física e o circo são áreas do conhecimento interdisciplinares favorecedoras do desenvolvimento da criança pequena (GONÇALVES; LAVOURA, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014); e c) as interações sociais são essenciais para a promoção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos (VIGOTSKI, 1994).

Considerando o conceito de inclusão, entendemos que as atividades do Projeto Circo foram inclusivas por se fundamentarem: a) em estratégias de ensino diversificadas, com diferentes recursos de ensino, favorecendo a atuação da criança pequena em diferentes contextos. Nesse ponto, ressaltamos o cuidado da equipe em relação à mediação da aprendizagem do João. Devido às observações de João, a equipe adequou as estratégias

para acolhê-lo e promover o desenvolvimento de novas habilidades psicomotoras; b) na cooperação, “processo social, [...] pelo qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns” (FRANTZ, 2001, p. 242); e c) num processo contínuo de reflexão-ação.

Quanto às interações interpessoais, destacamos dois tipos: espontâneas e mediadas. A interação espontânea é aquela que acontecia sem a intervenção de um adulto. Naquele contexto, diz respeito à ação de uma criança ajudar a outra a realizar determinada atividade, como virar cambalhota, alcançar o trapézio, subir e se balançar no balanço de pneu.

Pudemos ver isso no episódio do equilíbrio de objetos, no qual exploramos equilibrar os pratos em um cabo de vassoura e bolinhas de piscina e de tênis em tubos de papelão. Essa atividade envolveu toda a turma ao mesmo tempo, portanto, a troca de informação era constante, todas as crianças tinham algum conhecimento para trocar, sugeriam outros materiais aos/às colegas que não conseguiam, ensinavam como posicionar o objeto, propunham novos desafios, ajudavam uns/umas ao/às outros/as. Percebemos que os/as colegas ajudavam João, mostrando-lhe como fazer o movimento, oferecendo-lhe outros materiais que julgavam mais apropriados e, ele, por iniciativa própria, trocava de material e tentava realizar os movimentos. Algumas vezes, ele conseguia; outras vezes, inventavam outra maneira de transportar os objetos.

Destacamos as interações espontâneas como aquelas preponderantes na interação dos pares com João. As crianças se mostraram solícitas e motivadas a ajudar o colega, e João confiava nelas para ajudá-lo, gerando uma relação de reciprocidade. Um exemplo dessa interação foi, quando, na atividade da prancha, devido à instabilidade, João não conseguia manter o tônus muscular e, por isso, suas pernas começavam a tremer; mas, com a intervenção dos/as colegas, conseguiu realizar diversos movimentos de equilíbrio. Essa interação foi essencial para que João participasse de todas as aulas. João não tinha dificuldades em participar das duplas ou grupos de trabalho das diferentes atividades.

Sobre as interações mediadas, elas se relacionavam àquelas ações intencionalmente planejadas para acontecer nos contextos de ensino elaborados. A intenção era promover a ação protagonista das crianças para que atuassem em colaboração, construindo em conjunto as soluções dos problemas comuns de modo a compartilhar as responsabilidades pelas tomadas de decisão. Dessa maneira, as crianças poderiam acessar seu repertório motor, além de ressignificar movimentos culturalmente construídos e historicamente acumulados. Ou seja, trata-se de um projeto sobre os movimentos possíveis de serem feitos nas atividades circenses, mas da maneira única de cada criança e do conjunto de crianças em interação.

Uma aula que exemplifica bem as interações mediadas visando à cooperação foi aquela em que trabalhamos equilíbrio sobre a prancha: foi utilizada uma tábua de 50 centímetros de comprimento e 15 de largura sobre um cilindro de 15 centímetro de altura e 8 cm de diâmetro. Com a ajuda da professora de Educação Física e da estagiária, todos/as experimentaram o movimento. Num segundo momento da atividade, elas puderam trabalhar em duplas, de modo que uma criança dava segurança para a outra realizar o movimento, havendo revezamento entre elas.

Outros momentos que podem exemplificar a resolução de problemas e a tomada de decisão foram aulas no balanço onde cada criança era incentivada a subir no balanço sozinha e a inventar formas novas de se balançar. Com este desafio, elas precisavam recorrer às suas experiências motoras para resolver os problemas que se apresentavam durante as aulas e tomar a decisão de usá-las ou não.

As interações tanto espontâneas como mediadas são muito importantes para o processo de desenvolvimento humano. Para Vigotski (1994), essas diferentes interações geram zona de desenvolvimento proximal, ou seja, oportunidades de aprendizagem, o que implica apropriar-se de habilidades e conceitos que não se sabia, sem a ajuda adequada. Além disso, para crianças com deficiência, como João, essas interações são capazes de promover os contextos compensatórios para que elas superem as consequências primárias de suas deficiências. No caso de João, percebemos que ele desenvolveu habilidades psicomotoras relevantes a partir de sua participação nas atividades do Projeto Circo.

Quanto às interações mediadas, destacamos a propriedade lúdica das atividades circenses. Elas geraram envolvimento das crianças com os diferentes desafios, tornando movimentos complexos em movimentos possíveis de serem executados no contexto da brincadeira. O circo evoca e possibilita a construção de contextos de ensino pautados na brincadeira como um espaço de possibilidade de criação e de atuação, livre e/ou dirigida, individual e/ou coletiva, nos quais a criança pode se realizar enquanto pessoa que pensa, sente e se expressa de diferentes maneiras.

Assim, o movimento tem sentido. Ele está situado não só sócio-historicamente na filogênese, mas está significado na ontogênese, isto é, está situado na história da humanidade, mas, também, na história de cada criança. Os movimentos são criações humanas que se atualizam no brincar possível do aqui-agora das atividades circenses promovidas pelo Projeto Circo. Assim, os equipamentos se tornaram brinquedos e, as atividades em si, brincadeiras de crianças e com crianças.

O Projeto Circo também oportunizou diferentes delineamentos de mediação, uma vez que as crianças puderam ser atendidas tanto individualmente quanto coletivamente. No caso de João, os atendimentos individuais, que consistiram nas orientações, demonstrações, dicas e assistências oferecidas pela equipe, foram essenciais para que ele, ao longo do tempo, fosse aumentando sua autoconfiança e tônus muscular para desenvolver suas habilidades psicomotoras, por exemplo, relacionadas aos exercícios aéreos. Da mesma forma, as interações espontâneas entre pares conseguiram prover o atendimento às suas necessidades específicas no ato interativo.

Nesse sentido, entendemos que, para o processo inclusivo em Educação Física na Educação Infantil, pode ser essencial o delineamento de mediações individuais e coletivas com o intuito de prover as adequações necessárias àquele/a estudante com deficiência. No caso deste projeto, as intervenções individuais com João não foram previamente planejadas, mas foram necessárias dadas as observações feitas. Essa constatação parece apontar para a dinamicidade das atividades circenses, que podem ser organizadas de diferentes maneiras sem causar constrangimentos ou exclusão. Segundo Santos, Gil e Barbato (2010, p. 261), “concretizar a inclusão

escolar de uma criança com qualquer deficiência implica uma mudança paradigmática, um deslocamento da ótica da falta para o potencial”.

As intervenções individualizadas significaram o comprometimento em potencializar as habilidades de João em detrimento de focalizar ou exaltar suas dificuldades. No entanto, é imperativo destacar que há desafios na organização de uma intervenção pedagógica dessa maneira, uma vez que a equipe precisava intervir, também, junto às outras crianças. Em nosso caso, essa organização em atendimento individual e coletivo foi possível devido à presença da estagiária na turma e ao trabalho simultâneo com duas turmas no mesmo espaço, realizando aulas conjuntas com as duas professoras de Educação Física. Isso nos permitiu dois tipos de intervenções ao mesmo tempo.

Por outro lado, destacamos o poder mobilizador do circo que, em nosso projeto, foi percebido quando mães, pais e responsáveis pelas crianças começaram a comentar sobre o projeto e se colocaram à disposição para ajudar no que a equipe precisasse. Durante o projeto, membros da família das crianças enviaram, espontaneamente, materiais como fantasias, nariz de palhaço, chapéus, dentre outros. Quando solicitamos às famílias que enviassem as crianças fantasiadas, para a finalização do projeto com o Minipicadeiro, a maioria atendeu ao nosso pedido.

Os resultados do projeto evidenciaram a contribuição do circo e da Educação Física para o processo de inclusão na Educação Infantil. O Projeto Circo permitiu integrar pessoas, explorar sentimentos, empreender ações e construir saberes diferentes sobre si, o outro e as diversas relações com elementos do mundo real e da fantasia. Nesse sentido, a Educação Física contribuiu com a Educação Infantil ao promover o compartilhamento de saberes e práticas sobre como explorar e criar contextos de ensino promotores de movimento na perspectiva do desenvolvimento humano. Portanto, podemos afirmar que a Educação Física, neste projeto, contribuiu para as reflexões sobre os significados e sentidos que as ações corporais têm dentro da escola e na vida das crianças pequenas. Isso tem a ver com a ideia de Lovisolo (2002) de que o/a professor/a de Educação Física deve ajudar na construção do sentimento de potência

da vida no próprio corpo. Esta, talvez, seja a singularidade dessa área do conhecimento, que é, por natureza, interdisciplinar.

As contribuições da Educação Física, por meio do Projeto Circo, na inclusão de João e de todas as crianças da turma dele e da escola, se traduzem no processo inovador de se ensinar sobre os movimentos. O projeto tratou de cooperação, atuação conjunta entre pares e entre crianças e profissionais, entre família e escola, entre Pedagogia e Educação Física, entre Cultura e Arte. O projeto é uma celebração da Educação Inclusiva, que é flexível, artística, inovadora e transcendente, porque o circo “invadiu” a vida na escola e da escola: as crianças comentavam, professoras e funcionários/as compareciam à quadra, experimentavam brincar de circo, se penduravam no trapézio, subiam na perna de pau.

### Comentários conclusivos

O circo criou o espaço possível da vivência de práticas corporais contextualizadas em um projeto específico para a Educação Física aplicada à Educação Infantil. Portanto, não se tratou de uma aula de Educação Física convencional, mas de experiências corporais imersas numa cultura específica, a do circo, com todo seu potencial lúdico e pedagógico. O projeto propiciou o ambiente criativo voltado para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e socioafetivas das crianças e, também, dos adultos envolvidos no projeto.

A flexibilidade das atividades circenses trouxe a dinâmica adequada para atender as diferentes demandas das crianças, inclusive, de João, que tinha Síndrome de Down e demandou intervenções específicas para a compensação das consequências da sua condição. Para tanto, a equipe precisou repensar sua atuação, desenvolvendo mediações capazes de, a um só tempo, permitir que João participasse das atividades e, também, se beneficiasse do convívio com seus pares, ao mesmo tempo em que tinha o suporte necessário para executá-las junto com todas as crianças da turma.

Com o Projeto Circo, a equipe, juntamente com as crianças, conseguiu criar um ambiente lúdico, de possibilidades de aprendizagem,

porque a brincadeira tem potencial para criar zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, espaços de aprendizagem. Tais espaços podem transformar o desenvolvimento real em potencial a partir da experimentação de ações que, em contexto convencional, poderiam não acontecer. O clima de brincadeira gerado pelo Projeto Circo fez com que as crianças transcendessem o aqui-agora, permitindo que experimentassem movimentos complexos como se fossem “simples brincadeiras de criança”, uma vez que, no decorrer da intervenção, a magia do circo contagiou a escola e as famílias das crianças, que passaram a participar do projeto da forma como se sentiam tocadas a tanto. Assim, o Projeto Circo da Escola Colibri permitiu espaços de: troca de experiências, cooperação, aproximação, superação de desafios e inspiração. Foi, também, um projeto pautado na afetividade como aquilo que afeta: a euforia, a alegria e o comprometimento marcaram as interações interpessoais, sejam aquelas tecidas dentro da escola, sejam na interação com a família e a comunidade escolar.

Acreditamos que intervenções como as apresentadas neste capítulo evidenciam a função da Educação Física como promotora do desenvolvimento integral das crianças pequenas, contribuindo para a integração do desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Percebemos que a intervenção na Educação Física pode ir além dos “muros” da quadra e integrar ações da escola como um todo. Adultos e crianças, crianças e crianças vivenciaram e evidenciaram, nesta experiência, as possibilidades que se abrem no trabalho coletivo, contextualizado à cultura infantil e, também, à cultura corporal de movimento.

## Referências

- BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Erminia. Circo: educando entre as gretas. *Rascunhos*, v. 4, n. 2, p. 104-117, 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Parâmetro Curricular Nacional Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental – Educação Física*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Secadi, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 de novembro de 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2023.

CARAMÊS, Aline de Souza; KRUG, Hugo Norberto; TELLES, Casiano; SILVA, Daiane Oliveira da Silva. Atividades circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer. *Motrivivência*, n. 39, p. 177-185, 2012.

CAVALCANTE VASQUES, Hugo; GARBELINI OTA, Giovanna Sayuri; DE MARCO, Ademir. O circo na educação infantil: vivências e representações artísticas. *Motrivivência*, v. 1, n. 60, p. 01-21, 2019.

CIRQUE DU SOLEIL. *Saltimbanco*. Espetáculo Circense, Canadá, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

EUSSE, Karen Lorena Gil; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. *Cultura corporal e expressões motrices: sobre a Educação Física no Brasil e na Colômbia*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 689-700, abr./jun. 2017.

- FERREIRA, Celina. *Gergelim, o Palhaço*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.
- FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, v. 3, n. 6, p. 242-264, 2001.
- GONÇALVES, Luiza L.; LAVOURA, Thiago Nicola. O circo como conteúdo da Cultura Corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, v. 19, n. 4, p. 77-88, 2011.
- LOVISOLO, Hugo. Da Educação Física escolar: intelecto, emoção e corpo. *Motriz*, v. 8, n. 3, p. 99-103, 2002.
- MARIANO, Marina. *As concepções pedagógicas da Educação Física e suas aplicações nas escolas: o caso da rede pública de ensino fundamental de Campinas*. 2005. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia: Edufu, 2012. p. 13-28.
- ONTAÑÓN, Teresa; DUPRAT, Rodrigo; BORTOLETO, Marco Antônio. Educação Física e atividades circenses: o estado da arte. *Movimento*, v. 18, n. 2, p. 149-168, 2012.
- SANTOS, Paulo França; GIL, Ingrid Lapa De Camillis; BARBATO, Silviane. O aluno com deficiência física na escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 259-268.

SILVA, Daiane Oliveira da Silva; CARAMÊS, Aline de Souza; TELLES, Cassiano; KRUG, Hugo Norberto. O circo na escola: um relato de experiência dos professores. *Revista Didática Sistêmica*, v. 16, n. 2, p. 84-92, 2014.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 1, p. 123-138, 2006.

SILVA, Lisandra Oliveira; MARTINELLI, Rafael. O circo itinerante: compartilhando a experiência de Estágio de Educação Física na Educação Infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 43-56, set. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Tratado de Defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1995. (Obras Completas, tomo 5).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

WALTER, Lizete Wasem; HARNISCH, Gabriela Simone; BORELLA, Douglas Roberto. Atendimento Educacional Especializado Envolvendo Alunos Com Deficiência Visual Na Educação Física Escolar. *Movimento*, n. 26, p. 1-15, 2020.

## Sobre os autores



**Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho** – Professor do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB), lidera o grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito. Pesquisa a interdependência entre processos de criação e comunicação nos contextos educacional e profissional.

**Celeste Azulay Kelman** – Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. É fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez GEPeSS do DGP/CNPq.

**Débora Machado** – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pedagoga e especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Pesquisadora em ensino-aprendizagem, acessibilidade, EaD e tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. Adaptadora e transcritora de textos em Braille e de materiais para pessoas com deficiência visual.

**Christiane Torloni Torres** – Professora de Arte da rede municipal de Vitória-ES. Integrante do grupo de Referência das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Estuda as contribuições do ensino da Arte nos processos de inclusão, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no espaço escolar.

**Cristiane Pacheco** – Professora de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória-ES. Dedicar-se à gestão de um centro municipal de Educação Infantil.

**Edileusa Borges Porto-Oliveira** – Pedagoga e psicopedagoga, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PPGDE) do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da UnB. Bolsista Capes, desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos de comunicação entre gestores e professores em contexto de formação continuada docente. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

**Eloisa de Fátima Cunha** – Atriz, gestora cultural e arte-educadora, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) da UnB. Desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos pedagógicos lúdico-teatrais em contextos escolares da Educação Básica. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

**Emilene Coco dos Santos** – Graduada em Educação Física, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Espírito Santo. Pesquisadora da Ufes. Temas de estudo: Trans-torno do Espectro Autista, Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas.

**Fabiana da Silva** – Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atuou no projeto Mãos na terra da Apae/Barretos. Docente em Educação Especial – sala de recursos. Pesquisa educação hospitalar, educação infantil, autismo, deficiência intelectual, escolarização e currículo funcional das pessoas com deficiência.

**Fabiola Souza de Ribeiro** – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se à coordenação de escolas inclusivas. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.

**Gabriela Sousa de Melo Mietto** – Psicóloga, professora do PED/IP e do Programa de Pós-Graduação Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. Pesquisadora do Laboratório Ágora Psyché (IP/UnB) e dos Grupos de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult); e Desarrollo Temprano y Educación (UAM, Espanha). Estuda o desenvolvimento da criança pequena e processos de inclusão.

**Geane de Jesus Silva** – Professora da SEEDF, doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB), especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (Universo/RJ), especialista em Educação continuada e a distância pela Faculdade de Educação (FE) da UnB/UAB.

**Ingrid Brandão Lapa** – Professora hospitalar na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, recentemente aposentada. Estuda reabilitação cognitiva, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, lesão cerebral, paralisia cerebral, doenças neurodegenerativas, educação inclusiva.

**Kathelem de Oliveira dos Santos França** – Professora da SEEDF e pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Estuda a Educação Infantil, Educação Especial e suas diferentes atuações e intervenções precoces junto a crianças com indicadores de risco para o desenvolvimento infantil.

**Lucia Maria de Assis** – Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde é coordenadora do projeto de pesquisa Lelia (Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Autismo). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), mestre pela Universidade de Taubaté e graduada em Pedagogia e em Letras pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel.

**Maria do Amparo de Sousa** – Graduada em Letras, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da SEEDF. Membro do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina.

**Marcélia Fiedler Bremer Souza** – Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Caratinga (Unec). Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília. Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Ipatinga e da sala de recursos da rede municipal de Coronel Fabriciano. Especialista da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, do 1º ao 9º ano.

**Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro** – Especialista em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental (WP/FACCAT), Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB), psicóloga da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES/DF).

**Juliana Eugênia Caixeta** – Graduada nas habilitações bacharel e psicólogo pela Universidade de Brasília. Mestre e doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. Coordenadora do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão.

**Patrícia Campos-Ramos** – Psicóloga clínica, doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDE/IP/UnB). Professora em cursos de Educação Especial e Inclusiva (UAB/UnB; UAB/UFABC). Pesquisadora de temas relacionados ao desenvolvimento e à educação, especialmente as transições escolares, a participação da criança e da família, as inter-relações família-escola; e a inclusão.

**Priscila Pires Alves** – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ) e líder do Grupo de Pesquisa Narrativas Emancipatórias (Narrem).

**Raimunda Maria de Oliveira** – Professora de Sala de Recursos Generalista da SEEDF, especialista em Educação Matemática, Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano (UnB). Atualmente participa do Grupo de Escrita Criativa Autoral (Gecria) da UnB e cursa Pedagogia Sistêmica.

**Raquel Santana** – Professora da SEEDF. Coordena atividades de gestão das ações de formação continuada da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação. Estuda os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na perspectiva inclusiva.

**Rossana Beraldo** – Tem pós-doutorado pelo PGPDS-UnB, com duplo doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano (UnB) e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

**Silviane Barbato** – Professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Inovação Ágora-Psyché, responsável por plano de trabalho no Capes PrInt/UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda convencionalização e dinâmicas dialógicas, e interpretações de si em processos de transição.

**Suellen Cristina Rodrigues Kotz** – Psicóloga clínica e escolar, licenciada em Pedagogia, mestranda do PGPDE do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) da UnB. Especialista em psico-oncologia. Desenvolve pesquisa em Criatividade e Adolescência como bolsista do CNPq. Participa do grupo de pesquisa em Criatividade, Comunicação e Propósito.

**Tainá Mani Almeida** – Psicóloga (UFF) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. É pesquisadora do Adaca e dos Grupos de Pesquisa Lelia; Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (UFF); e do Narrem.

**Tânia de Sousa Lima** – Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEEDF, onde colabora com a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em salas regulares. É pedagoga e especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Políticas Públicas em Saúde pela Fiocruz Brasília e, atualmente, doutoranda.

**Viviane Flávia Cardoso** – Professora dinamizadora de Educação Física na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), Espírito Santo. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UnB, mestre em Biotecnologia com ênfase em robótica (tecnologia assistiva) e nanotecnologia pela Ufes e doutoranda em Biotecnologia pela Ufes.



Como podemos desenvolver as práticas inclusivas? Os processos inclusivos são concretizados em escolhas cotidianas orientadas ao conhecimento mútuo e ao acolhimento, ao cuidado de si e entre pessoas com histórias diferentes. Refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais fortalece a geração de novas formas de ensinar, aprender e atuar. Nessa perspectiva, as organizadoras e os autores desta coletânea exploram a história, as políticas públicas, os serviços e o ensinar e aprender em constante inovação, a partir da problematização do cotidiano dos fazeres inclusivos.

Esta obra é direcionada a estudantes, pesquisadores, educadores e outros profissionais de áreas afins e foi escrita em colaboração entre colegas de universidades e sistemas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, psicólogos e professores das redes federal, distrital e municipais de ensino, membros de diferentes grupos de pesquisa e grupos de trabalho da ANPEPP que pesquisam e atuam inclusivamente. Recebeu apoio da UAB/Capes/MEC e da UAB/UnB.

EDITORA



**UnB**

