

O CORPO COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O OLHAR DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO AEE¹

THE BODY AS A PLACE OF LEARNING IN SPECIAL EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF TEACHERS IN TRAINING IN AEE

EL CUERPO COMO LUGAR DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: LA MIRADA DE DOCENTES EN FORMACIÓN EN EL AEE

Ilanna Márnea Araújo Chagas², <https://orcid.org/0000-0002-8669-9283>

Maria Aparecida Dias³, <https://orcid.org/0000-0003-3644-604X>

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar as concepções acerca do corpo do estudante com deficiência como lugar de aprendizagem, em uma experiência formativa com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Municipal de Ensino. Metodologicamente, adotaram-se os princípios da abordagem qualitativa, utilizando neste estudo como método investigativo a pesquisa-participante, conforme Freire e Brandão e Streck. A pesquisa teve como respaldo teórico os fundamentos epistemológicos de Merleau-Ponty, que defende que o sujeito não tem um corpo, mas é um corpo, único e subjetivo, que atribui sentido às suas vivências a partir das relações que estabelece com o mundo. Nesse sentido, discute-se sobre o processo formativo desenvolvido para os professores do AEE, tendo o corpo do estudante com deficiência como lugar de aprendizagem.

Palavras-chave: corpo; estudante com deficiência; Atendimento Educacional Especializado; inclusão escolar.

Abstract:

This article aims to analyze conceptions of the body of the student with a disability as a site of learning, within a formative experience involving teachers from the Specialized Educational Services (AEE) of the municipal education system. Methodologically, the principles of the qualitative approach were adopted, employing participant research as the investigative method, according to Freire, Brandão, and Streck. The research was theoretically supported by the epistemological foundations of Merleau-Ponty, who argues that the subject does not have a body but rather is a body—unique and subjective—which attributes meaning to its experiences through the relations it establishes with the world. In this sense, the discussion focuses on the formative process developed for AEE teachers, centered on the body of the student with a disability as a site of learning.

Keywords: body; student with disabilities; Specialized Educational Service; school inclusion.

¹ O artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/UFRN e está disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/55126>

² Secretaria Municipal de Educação de Natal, Natal, RN, Brasil; ilannamarnea@gmail.com

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil; cidaufrn@gmail.com

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar las concepciones sobre el cuerpo del estudiante con discapacidad como lugar de aprendizaje, en una experiencia formativa con docentes de la Atención Educativa Especializada (AEE) de la Red Municipal de Enseñanza. Metodológicamente, se adoptaron los principios del enfoque cualitativo, utilizando como método de investigación la investigación participativa, según Freire, Brandão y Streck. El estudio se fundamenta teóricamente en los principios epistemológicos de Merleau-Ponty, quien sostiene que el sujeto no tiene un cuerpo, sino que es un cuerpo, único y subjetivo, que atribuye sentido a sus vivencias a partir de las relaciones que establece con el mundo. En este sentido, se discute el proceso formativo desarrollado con los docentes del AEE, considerando el cuerpo del estudiante con discapacidad como lugar de aprendizaje.

Palabras clave: cuerpo; estudiante con discapacidad; Atención Educativa Especializada; inclusión escolar.

As primeiras costuras

Metaforicamente, iniciamos esta escrita comparando a Educação Especial a uma colcha de retalhos costurada a partir de diferentes retalhos, coloridos, grandes, pequenos, largos, finos, com diferentes texturas, linhas, pontos, nós e remendos. Cada retalho é carregado de afeto, descobertas, saberes e histórias.

Correlacionamos os retalhos costurados na colcha ao contexto escolar, à diversidade presente nas escolas, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos estudantes em condição de deficiência, com suas histórias, individualidades, potencialidades, dificuldades e possibilidades.

Também refletimos sobre a heterogeneidade do corpo: corpos saudáveis, alegres, tristes, na condição de deficiência, extrovertidos, tímidos, doentes, comunicativos, emotivos, sensíveis, visíveis, invisíveis, todos marcados por histórias, vivências e experiências.

Nesse contexto, este estudo deriva de uma pesquisa realizada com professores do AEE e tem como objetivo analisar as concepções desses profissionais acerca do corpo do estudante público da Educação Especial⁴ como lugar de aprendizagem. A análise baseia-se na experiência formativa realizada com os professores do AEE da Rede Municipal de Ensino.

⁴ A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) traz como público-alvo da Educação Especial estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

A partir do trabalho pedagógico desenvolvido no AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com os estudantes público da Educação Especial despontam novos olhares e inquietações sobre o corpo do estudante com deficiência.

Ao falarmos sobre corpo, trouxemos para dialogar junto conosco o filósofo Merleau-Ponty (1999), na assertiva de que o homem é seu corpo, é no corpo que ele se apresenta no mundo e pelo corpo interage com o outro. O corpo como unidade, não havendo a separação do respirar, do movimento, da linguagem, do sentimento, do pensamento e da ação.

Nesse contexto, conversaremos sobre o processo de aprendizagem do estudante público da Educação Especial, especificamente sobre o lugar do corpo no processo de aprendizagem, que se torna um retalho cheio de significações nessa colcha.

Tessituras do corpo

Para compreendermos a realidade do corpo em condição de deficiência em nossa sociedade, é fundamental conhecermos o processo histórico vivido por esses corpos em diferentes períodos e sociedades.

Iniciamos essa costura histórica pelas sociedades primitivas, caracterizadas por sua dependência da natureza, pois advinham dela sua sobrevivência, abrigo, proteção e alimentação (a caça e a pesca). Nessa perspectiva, foi um período marcado pelo nomadismo, com constantes deslocamentos para o atendimento de suas necessidades. Essa realidade exigia corpos saudáveis que pudessem garantir o alimento e a proteção dos seus clãs.

Seguindo a linha histórica, chegamos na Idade Média, com as sociedades gregas e romanas. Na sociedade grega, destacamos os espartanos pelo culto ao corpo perfeito, belo e forte. Os corpos perfeitos eram responsáveis pela defesa da sociedade; os imperfeitos, eliminados no nascimento. Na Roma Antiga, a Lei das XII Tábuas indicava a morte de crianças que nascessem com alguma deformidade (Bianchetti, 1995).

Na era cristã, o indivíduo, mesmo não se encaixando no padrão de normalidade imposto pela sociedade, era visto como filho de Deus, possuía alma e, conseqüentemente, o direito à vida. Mediadas pelos valores cristãos do amor, da compaixão, da tolerância, as pessoas com deficiências eram abrigadas nas igrejas, nos conventos, nos asilos e até em hospícios (Gaio, 2006).

Periodizando a história, chegamos na Idade Moderna, mais precisamente no final do século XVII e início do século XVIII, com a Revolução Industrial, o trabalho para produção e acúmulo de bens, o que transforma econômica e socialmente toda a sociedade.

Nas relações de produção, consumo, capital e poder, o corpo é fundamental para o trabalho. Nesse cenário capitalista, não há espaço para um corpo em condição de deficiência – aquele que não é eficiente é improdutivo. Esse processo marca o corpo com deficiência, estigmatizado e segregado, haja vista que as indústrias buscavam corpos perfeitos para o processo de produção.

Ao adentrarmos no século XIX, na Europa, o corpo fora dos padrões de normalidade era chamado de corpo monstruoso. O corpo monstro era aquele que tinha anomalias, deficiências, deformidades, enfermidades, mutações (Corbin; Courtine; Vigarello, 2008).

Com o avanço das ciências, esse corpo deixa de ser visto como monstro, passa a ser visto como um corpo enfermo e torna-se tema de estudo da medicina. Assim, “o corpo enfermo vai progressivamente se dissociar do corpo monstro e torna-se objeto de preocupação médica voltada a sua reeducação” (Corbin; Courtine; Vigarello, 2008, p. 304).

Com a Primeira Guerra Mundial, a sociedade encontra em seu meio corpos mutilados pela guerra e junto com eles problemas psíquicos e emocionais, surgindo novamente a preocupação médica com esse corpo. Nesse contexto, por meio da assistência aos corpos mutilados pela guerra, iniciam-se os tratamentos com a reabilitação, com a intenção de recuperar esse corpo com deficiência física para normalizá-lo, garantindo a ele o direito de viver novamente em sociedade por intermédio do processo de reinserção social.

Na sociedade contemporânea, juntamente com o olhar médico, eclodem o assistencialismo, os direitos jurídicos, a educação desse corpo em condição de deficiência, que, até então, se mantinha segregado socialmente. Para Peixoto (2019, p. 39), essas são “[...] as primeiras primícias de direito de participação na sociedade, deixando de lado as políticas segregacionistas, emergindo o processo de integração desses sujeitos na sociedade”.

Após a Segunda Guerra Mundial há a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas – ONU – (1948), que versava sobre o direito de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência, buscando garantir seu direito a partir dos princípios de igualdade, liberdade, dignidade e respeito, independentemente da deficiência, da sua raça, da etnia, da religião ou da classe social.

Legalmente, o corpo em condição de deficiência conquista o direito de ser integrado à sociedade, resguardando serviços como os de saúde – fundamentado no olhar médico da normalização do corpo – e de educação. Entretanto, de acordo com Gaio (2006, p. 84),

[...] os corpos deficientes aparentemente ocupavam um espaço na sociedade, porém sempre à margem dos acontecimentos dessa mesma sociedade que os criava, os recuperava e os discriminava, isolando-os cada vez mais do conjunto de possibilidades reais, de possíveis realizações, enfim expulsando-os do direito à vida.

Percorrido todo esse caminho histórico da humanidade, em pleno século XXI, ainda acompanhamos diariamente reflexos dessa caminhada, os estigmas, o olhar caridoso, a piedade, a discriminação da pessoa em condição de deficiência, vista pela “falta” e pelas suas limitações frente à sua identidade e suas potencialidades.

Contudo, o corpo ao qual nos referimos neste artigo está fundamentado epistemologicamente na filosofia de Merleau-Ponty⁵ (1999, p. 207-208), que afirma: “[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou o meu corpo”. Nosso corpo não é um corpo isolado, é um corpo que se relaciona com o mundo, espaço das nossas vivências, expressão, percepção, movimento, conhecimento e existência.

Somos corpo além do biológico, transitando pelo mundo histórico, cultural, social, ideológico, psíquico, um corpo complexo, envolvido em uma teia de significados, base da nossa existência. Dessa forma, a experiência de ser corpo não deixa de existir diante de uma limitação corpórea, pois somos o nosso corpo e estamos no mundo pelo nosso corpo, então, antes de sermos um corpo com deficiência, somos um corpo e só estamos no mundo porque somos esse corpo.

O corpo não tem forma nem segue padrões. O corpo está no mundo e se relaciona com ele. Ele é físico, mas também social. É meio de experienciar a vida e por meio das experiências com o mundo e no mundo que está à sua volta ele sente, deseja, percebe, sofre, se movimenta, aprende e se desenvolve.

⁵ Maurice Merleau-Ponty foi filósofo e psicólogo, nascido em 14 de março de 1908, na França. Faleceu precocemente, em 3 de maio de 1961, em Paris, vítima de embolia. A sua obra *Fenomenologia da percepção* (Merleau-Ponty, 1999) marca a questão da atitude fenomenológica sobre o corpo.

Relacionamos esse corpo ao processo formativo, às suas experiências e vivências. Esse processo formativo reverbera na educação, e o corpo é meio de experiências, descobertas e aprendizagens.

Destarte, “o corpo é lugar de aprendizagem, de apropriação do em torno por parte do sujeito. Uma aprendizagem onde o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um sistema único” (Nóbrega, 2005, p. 68). Por conseguinte, a aprendizagem se dá pelo corpo, em sua totalidade, na percepção, no movimento, no afeto, na sensação, no desejo, na imaginação, na interação com o mundo.

Quando é permitido na escola que os estudantes com deficiência e aqueles sem deficiência vivenciem suas relações e experiências por meio do corpo, as construções perceptivas serão mais significativas e, conseqüentemente, as aprendizagens mais prazerosas e cheias de sentidos. Como afirma Assmann (1998, p. 47),

[...] todo conhecimento se instaura como um aprender mediado por movimentos internos e externos da corporeidade viva. Toda aprendizagem tem uma inscrição corporal. Não existe mentalização sem corporalização. Por isso, o corpo aprendente é a referência fundante de toda aprendizagem.

O corpo em condição de deficiência não pode ser visto pelos seus aspectos físicos e biológicos, mas pela complexidade da sua existência, de ser no mundo (Merleau-Ponty, 1999). Ele é singular no seu existir, nas suas relações e no seu viver. Esse pensar fenomenológico promove nas escolas rupturas com a educação tradicional e demanda mudanças no pensar e no fazer pedagógico. Segundo Nóbrega (2005, p. 51),

[...] o corpo é importante na aprendizagem, mas a escola apela somente ao cérebro, talvez porque não saiba lidar com ele, com sua diversidade e mutabilidade. A aprendizagem é identificada com a imobilidade, por isso o corpo é expulso da ação pedagógica.

Portanto, a escola ainda posterga que o corpo que temos é o corpo que somos, com diferentes sentimentos, desejos e necessidades, que apresenta suas especificidades e suas singularidades quanto ao processo de aprendizagem, que pensa e age no mundo a partir das suas ações corporais.

A partir da fenomenologia do corpo de Merleau-Ponty (1999), buscamos uma educação que compreenda o corpo como unidade, percepção e movimento, pautada no ser, na sua existência, nas suas histórias e possibilidades. É expressão criativa, que interage por meio da corporeidade, é unidade e fonte de sentido, de existência no mundo.

Entre linhas e agulhas: percurso metodológico

Freire (1999) já questionava: para que serve a ciência se não para transformar a realidade? Para produzirmos ciência e transformarmos uma realidade social, é essencialmente importante encontrarmos o melhor caminho metodológico a ser percorrido na trajetória da pesquisa.

Diante dessa premissa e dos objetivos desta pesquisa, pautamos como processo investigativo a abordagem qualitativa. Para Minayo (2009, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Portanto, enfoca questões específicas de um grupo social.

Utilizamos como método investigativo a pesquisa participante. É um método de pesquisa que sugere que pesquisadores rompam os muros acadêmicos e se aproximem da realidade social e da população; e construam saberes em espaços multifacetados de diálogo, troca, experiência, partilha e negociação cultural (Brandão; Streck, 2006).

A pesquisa foi inserida no programa de formação do AEE, oferecida pelo Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SME) no ano de 2022, e foi desenvolvida uma formação para todos os professores que atuam nas SRM. O recorte empírico envolveu 46 professores do Ensino Fundamental do AEE da Rede Municipal de Educação. Os professores participantes da pesquisa foram identificados por meio de pseudônimos inspirados em deuses e deusas da mitologia grega, como estratégia de preservação do anonimato.

Para organização da proposta de formação docente, alinhamos aos objetivos da pesquisa as necessidades formativas dos professores do AEE, repassadas pelas assessoras pedagógicas do Setor de Educação Especial da SME, que acompanham o processo de formação continuada desses professores e suas demandas formativas. A proposta formativa foi estruturada em dez encontros.

Apresentamos a seguir, no Quadro 1, de forma sucinta, a organização da nossa proposta formativa.

Quadro 1 – Encontro formativo e objetivos correspondentes

ENCONTROS/TEMÁTICAS	OBJETIVOS
Que corpo é esse?	Apresentar o corpo ao longo da história, relacionando-o aos paradigmas da Educação Especial – exclusão, segregação, integração e inclusão.
Estigmas do corpo	Realizar uma exposição dialogada sobre os estigmas vivenciados pelo corpo com deficiência na sociedade.
Corpo sujeito	Conhecer o corpo e discutir sobre ele a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty.
Psicomotricidade e infância	Dialogar sobre os aspectos psicomotores do desenvolvimento infantil.
O estudante com TEA e corporeidade	Reconhecer a importância do corpo para o desenvolvimento do sujeito com TEA.
Deficiência física: possibilidades do corpo no AEE	Discutir sobre uma proposta pedagógica que implique uma educação de corpo inteiro e seja, sobretudo, inclusiva.
Deficiência intelectual: o que pode o corpo?	Reconhecer as possibilidades do corpo com Deficiência intelectual (DI) a partir de vivências corporais.
Educação física inclusiva e AEE	Conhecer e dialogar sobre a prática da educação física inclusiva e o trabalho com o AEE.
Deficiência sensorial: corpo e percepções	Dialogar sobre as percepções do corpo da pessoa com deficiência visual e auditiva.
O corpo como lugar de aprendizagem	Reconhecer o corpo como lugar de aprendizagem.

Fonte: quadro elaborado pelas pesquisadoras (2022)

Nesse íterim formativo, foram coletados conteúdos referentes às concepções desses professores acerca do corpo, da aprendizagem, do AEE e da inclusão escolar. Também foram utilizados como instrumentos de coleta de dados da pesquisa um questionário inicial e um final, gravação de áudio das formações e registros fotográficos.

Para melhor compreendermos esses dados, apropriamo-nos da análise de conteúdo de Bardin (2011), um conjunto de técnicas e procedimentos que busca analisar as mensagens verbais ou não verbais apontadas pelos sujeitos da pesquisa a partir de um processo de categorização, formulado conforme as concepções acerca do objeto de estudo da pesquisa.

Na exploração do material, elencamos como categorias do estudo: corpo e inclusão, corpo e movimento, corpo e aprendizagem.

Portanto, o tratamento dos dados norteou e apontou os resultados da nossa pesquisa, suas implicações e contribuições para os(as) professores(as) do AEE, tendo o corpo do estudante da Educação Especial como lugar de aprendizagem.

Costurando saberes a partir da análise dos questionários

Diante do processo formativo vivenciado com os professores do AEE, fomentado pelas práxis com o estudante público da Educação Especial, apresentamos as impressões sobre o corpo e as possibilidades do corpo em condição de deficiência no AEE a partir dos questionários inicial e final respondidos pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Precedendo a formação: análise do questionário inicial

Corpo é a estrutura física de um organismo composto por várias partes (Diana, Questionário inicial, 2022).

Dentre as respostas recebidas no questionário inicial respondido pelos sujeitos da pesquisa, destacamos, na epígrafe desta subseção, a de Diana, que relaciona o corpo à sua estrutura física, fala comum entre os professores quando respondem à questão “O que você compreende sobre corpo?”. Nesse cenário apresentamos alguns discursos com relação ao corpo.

O corpo é mencionado em diferentes vertentes, interligado às concepções, aos valores, às experiências de cada sujeito, e está relacionado não apenas à matéria física, ao biológico, à

visão cristã, mas também à linguagem, à expressão, ao pensamento, à interação com o mundo, como expresso nas respostas a seguir:

Nossa estrutura física (Afrodite, Questionário inicial, 2022).

Estrutura física de um organismo vivo (Nix, Questionário inicial, 2022).

A parte material que vemos e tocamos o mundo (Irene, Questionário inicial, 2022).

É o conjunto de várias funções orgânicas (Artemes, Questionário inicial, 2022).

É uma matéria que está em constante desenvolvimento (Luna, Questionário inicial, 2022).

Os sujeitos relacionam o corpo à sua estrutura física, isto é, à matéria. O corpo é apenas uma substância física, que funciona a partir dos princípios da mecânica e segue as funções e disposições fisiológicas; o conhecimento não está, assim, interligado às suas transformações físicas (Nóbrega, 2005).

O corpo, quando relacionado apenas à sua estrutura física, é elemento marcador de limites e pode transformar-se em elemento de exclusão. Dessa forma, o corpo em condição de deficiência pode tornar-se barreira na vida do sujeito, na sua participação social, inclusive na escola, se visto pelos seus limites físicos e pelos estigmas vinculados às marcas desse corpo, o que limitará sua participação e possibilidades na escola (Goffman, 1988).

No entanto, Luna acrescenta que essa matéria está em desenvolvimento. Apesar de ainda associar o corpo à parte física, há espaço para desenvolvimento do sujeito. Compreendemos que o desenvolvimento do corpo está relacionado aos aspectos emocional, cognitivo, motor, perceptivo, social, cultural, de modo a colaborar para seu processo de inclusão escolar e sua aprendizagem.

A seguir, registramos as respostas dos sujeitos alicerçadas no corpo como moradia, condição de templo da alma, relacionada à visão cristã, propagada desde o cristianismo, na Idade Média. Esse corpo ora era posto como templo de Deus, ora como oficina do Diabo (Gaio, 2006).

É a casa onde moro. É habitação da nossa alma, é o que nos leva e traz (Zeus, Questionário inicial, 2022).

É a casa que habitamos (Deméter, Questionário inicial, 2022).

Corpo é a nossa morada. É através que sentimos o mundo ao nosso redor. Está interligado à mente (Aura, Questionário inicial, 2022).

Nos discursos postos por nossos sujeitos, o corpo não está relacionado ao pecado ou ao Diabo, mas à morada da alma, às concepções e marcas da vida cristã dos sujeitos.

Para Aura, o corpo também está relacionado à sua estrutura física, todavia interligada à alma, de modo que subentendemos uma união das suas partes, corpo e alma. Aura ainda complementa que por meio do corpo é que sentimos o mundo. Esse sentimento pode estar relacionado ao cunho religioso, no entanto, relacionamos esse sentir à integridade do ser, que permite que o sujeito esteja no mundo e possa senti-lo a partir dos diferentes aspectos que o constituem. Zeus complementa que ele nos leva e traz, de modo que há uma relação com a estrutura física, responsável pelo nosso descolamento, pela nossa locomoção no espaço.

Quando pensamos no corpo em condição de deficiência, remetemo-nos ao corpo como um todo, para além do aspecto físico, um corpo possível de sentir e estar no mundo, e construímos o nosso ser no mundo a partir das relações que estabelecemos em seu meio. As respostas a seguir se aproximam dessa compreensão de corpo.

Corpo é além de ser o meio pelo qual vivo é por onde me expresso e me comunico mesmo sem palavras (Hera, Questionário inicial, 2022).

Corpo é tudo que tem forma, que ocupa lugar e que se relaciona com o meio. Este corpo, no meu ponto de vista, não é ou não deveria ser padrão, ele pode ser de diversas maneiras e se expressar de diferentes formas (Minerva, Questionário inicial, 2022).

Corpo é a expressão do que somos, do que que pensamos, do que sentimos, do que gostamos (Aurora, Questionário inicial, 2022).

Para Hera o corpo é expressão e comunicação, independentemente da sua estrutura física. Desse modo, é linguagem do corpo vivo, com ou sem deficiência. Para Merleau-Ponty (1999), a linguagem está diretamente ligada ao corpo, não possui um sentido único, está associada à percepção, ao gesto, à expressividade, ao significado e significante, à fala e ao próprio silêncio (Furlan; Bocchi, 2003).

Minerva relaciona o corpo às leis da física, matéria que ocupa lugar no espaço, no entanto, que se concatena com o meio e se expressa de diferentes formas. Ela também suscita

a discussão sobre a padronização do corpo, a qual não deveria existir. Essa constituição reflete na singularidade de cada corpo e na coletividade desse corpo em sociedade. De acordo com Le Breton (2006, p. 7),

[...] os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência torna forma através da fisionomia singular de um ator.

A significação dada ao corpo em condição de deficiência é construída socialmente, depende do eu e do outro, das relações estabelecidas, da cultura, dos valores, das experiências, da própria concepção de deficiência defendida por essa sociedade.

Para Aurora, corpo é expressão do que somos, pensamos e gostamos. O corpo não é posto como objeto, mas como o próprio ser, como indica o pensamento de Merleau-Ponty (1999) sobre o corpo como condição existencial de ser e estar no mundo.

Quando questionamos “Como o corpo do estudante público da Educação Especial é visto no AEE?”, deparamo-nos com discursos convergentes e divergentes quanto às possibilidades desse corpo. A partir desse questionamento, analisamos as seguintes respostas:

Um corpo desconhecido (Acantes, Questionário inicial, 2022).

Um corpo estigmatizado (Kianda, Questionário inicial, 2022).

Um desafio a ser superado (Selene, Questionário inicial, 2022).

Uma estrutura que precisa de cuidados (Vênus, Questionário inicial, 2022).

Como impossibilidade de aprendizagem (Íris, Questionário inicial, 2022).

Em alguns momentos como se não existisse em outros como uma barreira de aprendizagem (Pandora, Questionário inicial, 2022).

O corpo do estudante público da Educação Especial é visto por esses professores do AEE como um corpo frágil, estigmatizado, incompreendido, que possui limitações que o impossibilitam de aprender, revelando um caminho árduo a ser percorrido por esse estudante, que está na escola, mas não tem a possibilidade de uma aprendizagem devido às marcas carregadas por seu corpo.

Diante de tantas barreiras, Selene afirma que a forma como o corpo do estudante público do AEE é visto é um desafio a ser superado. Esse desafio está relacionado às concepções, aos valores, às práticas, à formação continuada, à organização escolar, a um cabedal de elementos que constituem a escola e o processo de inclusão escolar. Esses corpos são segregados do processo de inclusão escolar não por suas deficiências, mas sim pelas barreiras existentes na escola.

Nesse cenário, o professor do AEE é o grande mediador do processo de inclusão na escola: ele acolhe os estudantes, planeja com os professores da sala de aula comum, busca redes de apoio. Mas, se o corpo do estudante que atende é visto por suas impossibilidades, fragilidades e barreiras, como mediar esse processo, como vê-lo como meio de aprendizagem?

Esse corpo é reduzido à materialidade, e é necessário, assim, que esse professor busque conhecê-lo, estude, pesquise, contemple e compreenda os diferentes aspectos da sua constituição, as possibilidades de um corpo em movimento, condutor das interações e das aprendizagens do sujeito.

Prosseguimos analisando as respostas subsequentes sobre o corpo do estudante público da Educação Especial no AEE:

Um corpo com possibilidades, mas nas aulas de educação física (Zeus, Questionário inicial, 2022).

Acredito que não só no AEE, mas em toda a escola, o corpo ainda é deixado em segundo plano, como se a atividade mental fosse prioridade (Aura, Questionário inicial, 2022).

Zeus traz uma visão diferente sobre o corpo, com possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico na escola, no entanto, esse trabalho não será desenvolvido com o professor do AEE, mas com o de educação física – o trabalho com o corpo, segundo ele, é instituído exclusivamente por esse professor.

Retomamos a fragmentação, corpo e mente: na sala de aula é trabalhada a parte cognitiva, a mente; e na quadra de esporte, o movimento do corpo. Nóbrega (2005) aponta que a escola não tem espaço para o corpo, salvo nas aulas de educação física, que muitas vezes são vistas apenas pela prática do movimento e proscritas do caráter cognitivo. O corpo é apenas objeto, instrumento utilizado para o movimento.

Aura ressalta a separação do corpo e da mente, porém critica a escola por priorizar o trabalho cognitivo em detrimento do corpo. Essa é uma visão tradicional da escola, fundamentada historicamente na visão dualista, em que a mente é responsável pelo conhecimento, contrapondo-se à filosofia merleau-pontyana, que reconhece o corpo em sua totalidade, meio de ser e estar no mundo e, conseqüentemente, lugar de aprendizagem (Nóbrega, 2005).

Fechamos a análise do questionário inicial, sobre a percepção do corpo do estudante público da Educação Especial no AEE, com as seguintes respostas:

Um corpo igual a todos, desde que suas limitações sejam respeitadas e superadas com uso de recursos de acessibilidade (Melissa, Questionário inicial, 2022).

Um corpo em desenvolvimento como qualquer outro (Ceres, Questionário inicial, 2022).

Um corpo que pode apresentar barreiras e dificuldades de aprendizagem, mas com potencialidades que precisam ser descobertas e trabalhadas (Atena, Questionário inicial, 2022).

Um corpo com possibilidade de aprendizagem através de algo único e palpável (Metis, Questionário inicial, 2022).

A partir das respostas, entendemos que todo corpo possui suas singularidades, limitações e potencialidades. O corpo em condição de deficiência é um corpo que aprende e se desenvolve, se eliminadas as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas presentes na escola. Pensando no fazer pedagógico, é preciso conhecer suas necessidades, interesses, dificuldades e potencialidades, de modo a possibilitar participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme Melissa, o uso de recursos de acessibilidade auxiliará o corpo em condição de deficiência diante das barreiras encontradas no ambiente escolar. Quando se refere aos recursos, interligamos sua fala às limitações de suas necessidades específicas. A acessibilidade possibilita a participação da pessoa com deficiência, tornando alcançável todo e qualquer conteúdo e/ou lugar (Sasaki, 2006).

Destarte, a partir do questionário inicial, deparamo-nos com discursos em que o corpo em condição de deficiência ora é incluído, ora é excluído e, conseqüentemente, estigmatizado

como incapaz, frágil, desconhecido – e também é visto por suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

Costuras subsequentes de uma proposta de formação docente a partir da análise do questionário final

Após os dez encontros formativos vivenciados pelos professores do AEE, observamos ressignificações no tocante ao corpo com deficiência e àquele sem deficiência e também resistência a mudanças conceituais acerca desse corpo, o que assevera a necessidade de mais formações em que o corpo esteja presente. Nessa perspectiva, ressaltamos o conceito de corpo trazido por Hebe, Luna e Alala:

Corpo é relação entre o físico e a mente, que está sempre em movimento e contribuindo para aprendizagem (Hebe, Questionário final, 2022).

Corpo é a nossa matéria, nossa moradia, é o meio que usamos para obter resultados, satisfação, movimentos, experiências, Corpo é vida (Luna, Questionário final, 2022).

Com muitas possibilidades de superações das barreiras que enfrentam no seu desenvolvimento (Alala, Questionário final, 2022).

Ainda observamos na fala da professora Hebe uma visão dicotômica entre corpo e mente, fruto da sua concepção de mundo e resultado de processos formativos tradicionais. A professora Luna também relaciona o corpo à matéria física, apesar de interligá-lo a movimento, experiência e vida. Todavia, reconhece a importância do seu movimento para a aprendizagem.

Apesar de observarmos, na fala das professoras, relações do corpo com movimento e aprendizagem, ainda não está clara a concepção de corpo como unidade fenomenal, de forma que há, na concepção delas, fragmentação na sua constituição.

Segundo Merleau-Ponty (1999), o homem precisa ser compreendido não apenas como corpo físico, mas também como fenômeno corporal, isto é, como expressão, percepção, linguagem e movimento. O corpo fenomenal, ao qual se refere Merleau-Ponty, é o corpo sujeito, construtor de sua própria realidade, expressão de sua existência, um corpo que expressa suas intenções, sentimentos, desejos e ações a partir das relações singulares que estabelece no seu existir com o outro, com o mundo.

A professora Alala vê o corpo com deficiência como possibilidade de desenvolvimento, no entanto, a partir da superação das barreiras do próprio corpo, uma visão relacionada ao modelo médico da deficiência, centrado no sujeito, nas suas incapacidades, impossibilidades e limitações, o que implica na sua normalização no contexto de ensino e aprendizagem. A “normalização do sujeito”, desconsiderando quaisquer elementos históricos, sociais e culturais que estejam relacionados às vivências e experiências sociais daquela pessoa (Sasaki, 2006).

Todavia, registramos que o corpo em condição de deficiência também foi visto por sua subjetividade, percepção, história, movimento e aprendizagem, como relatam Irene, Zeus e Vênus com relação à concepção de corpo e à visão do corpo com deficiência no AEE:

Antes da formação eu tinha uma visão de corpo restrita apenas ao organismo físico e às funções fisiológicas. Hoje já compreendi que este é um organismo vivo, mutável e que vive se transformando através das experiências que temos com o meio e o mundo em que vivemos, bem como das relações e trocas e interações que realizamos com os outros (Irene, Questionário final, 2022).

Antes via o corpo só como matéria, mas hoje vejo como sentimentos e emoções, é expressão e comunicação. O corpo com deficiência não é impedimento da aprendizagem, pois ele é aprendizagem (Zeus, Questionário final, 2022).

Depois dessa formação super esclarecedora percebo o corpo como um todo, expressão, comunicação e principalmente aprendizagem (Vênus, Questionário final, 2022).

Os próprios professores registraram transformação na sua visão sobre o corpo após a formação, o que confirma a importância desse momento formativo, em que o corpo é posto como protagonista no AEE, no seu pensar e fazer pedagógico.

As transformações percebidas na concepção sobre o corpo rompem com a visão dualista do corpo, agora visto como unidade, essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento da pessoa com deficiência e para aquela sem deficiência. Nesse contexto, o corpo em condição de deficiência é visto para além das suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais.

Dessa forma, esse corpo em condição de deficiência passa a ser visto por suas possibilidades no AEE e relacionado às nossas três categorias de análise: corpo e inclusão; corpo e movimento; e corpo e aprendizagem.

O aprendizado está diretamente ligado ao corpo em movimento, ao movimento de pensar, sentir, expressar, perceber, interagir, emocionar, viver. Envolve a constituição histórica

e cultural, as linguagens, o social, as relações que estabelecemos com o outro e com o próprio mundo: “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (Merleau-Ponty, 1999, p. 14). No contexto escolar, a professora Gaia relata:

Corpo é o conjunto de sentimentos, emoções e possibilidades. Em um ambiente de aprendizagem estará sempre em movimento. Ah! Infelizmente ainda é preciso evoluir muito nesse sentido de se compreender esse corpo como ambiente de aprendizagem. Ainda está preso aos estigmas de que a deficiência traz as limitações de "isso ou aquilo não é possível realizar" (Gaia, Questionário final, 2022).

Gaia apresenta uma mudança conceitual na concepção de corpo, relacionando-o a sentimentos, movimento e aprendizagem, conectando seu pensamento a nossas categorias de análise “corpo e movimento” e “corpo e aprendizagem”. Apesar de acreditar nesse corpo, ainda não se sente capacitada para explorá-lo no AEE. Fica implícita a necessidade de formações continuadas em que esse corpo esteja presente, tendo em vista que ela ainda apresenta dificuldade em reconhecer as possibilidades desse corpo.

A mudança na prática educacional exige transformações no pensar e no fazer pedagógico, na organização da escola e na proposta de formações continuadas que atendam à práxis educativa para além do currículo, das leis e normativas, mas na necessidade pedagógica de todos os estudantes, no fazer diário do professor e no seu olhar para o estudante em condição de deficiência (Freire, 2001; Glat; Blanco, 2013).

No entanto, Aura relata a dificuldade na escola de incluir esse corpo: “Acredito que, não somente no AEE como também no ensino regular, a prática docente ainda tende a negligenciar as necessidades do corpo, não dando-lhe a devida importância e atenção” (Aura, Questionário final, 2022).

Na escola, os espaços para o corpo em movimento ainda são restritos, o que, conforme Le Boulch (1984), evidencia a supervalorização das atividades intelectuais em detrimento das físicas. Nesse sentido, Aura relata que ainda não é dada a atenção necessária para o corpo com deficiência nem para o corpo sem deficiência.

Essa realidade está relacionada, de forma mecânica e repetitiva, à visão tradicional de aprendizagem, que exige como instrumento no processo de ensino e aprendizagem corpos

prontos, presos a suas carteiras escolares, postados como elemento secundário no processo de aprendizagem, o que reforça a necessidade do conhecimento do corpo como lugar de aprendizagem.

Nessa premissa de corpo como lugar de aprendizagem, expomos as falas de Hera e Flora:

Não há aprendizagem que não passe pelo corpo, nosso corpo imprime em nós todas as nossas vivências relativas as interações com os objetos do conhecimento, somos seres holísticos, integrais, mesmo quando esse corpo não vem preservado, é a partir dele que deito as minhas descobertas e questionamentos (Hera, Questionário final, 2022).

Acredito que o conceito que temos sobre corpo como lugar de aprendizagens pode ser determinante para que o processo de ensino e aprendizagem seja de fato efetivado e que as barreiras encontradas nestes processos possam ser ultrapassadas. Se um corpo tem uma limitação física, por exemplo, e estendemos esta limitação a todo o ser, deixamos de proporcionar ao aprendiz experiências importantes para o seu desenvolvimento e que muitas vezes não estão relacionadas a sua limitação específica. Por outro lado, se entendemos o corpo como um todo, onde tudo se conecta e a aprendizagem pode se dar de várias formas, podemos (re)significar o processo de ensino aprendizagem e também promover uma inclusão efetiva (Flora, Questionário final, 2022).

Segundo Santos (2012, p. 110), “[...] a educação é o meio para o corpo perceber-se como uma unidade capaz de vivenciar a totalidade existente nele mesmo”. Nesse sentido, a escola devolve o corpo em movimento, e movimento e aprendizagem estão intrínsecos ao contexto educacional.

Hera e Flora relatam a importância do corpo para a aprendizagem do estudante em condição de deficiência como também para o processo de inclusão escolar, reconhecem a totalidade desse corpo, suas experiências consigo mesmo, com o outro e com o mundo e os saberes construídos nessas relações.

A partir das falas de Atena, Pandora e Bellona, compilamos as concepções de corpo como meio de aprendizagem e possibilidade de inclusão:

Toda aprendizagem envolve o corpo, que é o veículo de compreensão do mundo, de participação ativa e significativa na sociedade. Estar incluído é um direito de todos, expressar a sua individualidade, reconhecer a si mesmo e perceber as coisas que o cercam. A escola é um espaço importante para que a aprendizagem de todo indivíduo seja fundamentada e ampliada (Atena, Questionário final, 2022).

Para estar de fato incluído no processo de construção de aprendizagem, o indivíduo necessita ser compreendido como de fato é: inteiro. O corpo é lugar de aprendizagem, e é só através dele que as experiências podem ser vividas e processadas (Pandora, Questionário final, 2022).

Para que o processo de construção do conhecimento aconteça, se faz necessário enxergar o ser humano em sua integralidade. E para tanto se faz necessário realizar um trabalho considerando o corpo, aprendizagem e inclusão como uma orquestra, que de forma sincronizada consegue atingir um objetivo mais amplo que é a verdadeira inclusão (Bellona, Questionário final, 2022).

O corpo do estudante em condição de deficiência esteve relacionado ao processo de inclusão e à aprendizagem. O movimento do corpo constrói sentido e significado, e ele é reconhecido como vital no espaço escolar. Portanto, as experiências corporais permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem e de inclusão escolar.

Essas experiências estão interligadas à nossa própria existência, isto é, à história, à cultura, ao social, ao mundo em que estamos inseridos. Conforme Dias (2012, p. 74), “quando é permitido à criança vivenciar suas relações a partir do corpo, a sua percepção do mundo será mais rica e suas aprendizagens ocorrerão com maior facilidade. O prazer de estar na escola será real”.

É esse espaço prazeroso que todo estudante almeja, rico de sentido, ideal para aprendizagem. É preciso pensar a educação a partir do corpo como meio de aprendizagem, desenvolver ações no AEE que construam sentidos e significados por meio de vivências corporais lúdicas, prazerosas, relacionadas ao contexto social e cultural do estudante.

Nessa conjuntura, Atena expõe que “toda aprendizagem envolve o corpo, que é o veículo de compreensão do mundo” (Atena, Questionário final, 2022), e a escola é a instituição que pode promover o envolvimento do corpo em condição de deficiência no processo de ensino e aprendizagem de forma lúdica, significativa e inclusiva. Bellona relata que corpo, inclusão e aprendizagem são indissociáveis nesse contexto.

Pontos finais de uma costura inacabada

O cenário formativo vivenciado pelos professores do AEE possibilitou analisar as concepções desses professores acerca do corpo do estudante público da Educação Especial como

lugar de aprendizagem, a partir do registro das suas concepções iniciais e ressignificações no processo final da formação docente desenvolvida com esse corpo.

Nesse processo, identificamos por meio do questionário inicial que os sujeitos participantes percebiam o corpo com ou sem deficiência como matéria física, a partir da visão dicotômica de corpo e mente, fruto da própria história de vida, do seu meio social e de vivências formativas anteriores.

Com relação ao corpo em condição de deficiência, verificamos convergências e divergências quanto à sua concepção: ele ora é visto por sua fragilidade e incapacidade, ora por suas possibilidades e potencialidades.

A fim de contribuirmos para o processo de ressignificação conceitual do corpo do estudante da Educação Especial como lugar de aprendizagem, promovemos no processo formativo encontros respaldados no diálogo sobre o corpo, construções de conceitos e vivências corporais, de modo que os sujeitos pudessem perceber o seu corpo e considerar o corpo em condição de deficiência nas ações pedagógicas desenvolvidas no AEE.

Em um processo de modificação gradual, o corpo do estudante com deficiência passou a ser visto, percebido, vivido no AEE como lugar de aprendizagem. Desse modo, o professor do AEE, tido como grande mediador do processo de inclusão na escola, possibilita que toda a comunidade escolar envolva o corpo nas relações com o outro, na prática pedagógica, no currículo escolar, nos documentos que embasam pedagógica, política e estruturalmente a escola.

Foram costurados retalhos significativos na colcha de cada sujeito participante, no entanto essa colcha não foi concluída, pois o processo de ruptura com antigas concepções e práticas pedagógicas é gradual. O professor conheceu um novo conceito sobre o corpo e pôde refletir sobre ele, na assertiva da construção de um novo olhar sobre o corpo em condição de deficiência; e a partir da ação-reflexão-ação pode materializar esse conceito no AEE.

Referências

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a Educação Epistemologia e Didática*. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [S. l.], n. 3, v. 2, 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381995000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

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

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (org.). *História do corpo. As mutações do olhar: o século XX*. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 3.

DIAS, Maria Aparecida. *O corpo na pedagogia Freinet*. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. Linguagem em Merleau-Ponty. *Revista Estudos de Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 445-450, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/RmBNRmVhDydstrCX9wB6j3B/?lang=pt>. Acesso em: 04 de ab. 2026.

GAILO, Roberta. *Para além do corpo deficiente: histórias de vida*. São Paulo: Fontoura, 2006.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 15-34.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LE BOULCH, Jean. *A educação pelo movimento: a psicogenética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 mar. 2026.

PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro. *O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil*. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SANTOS, Luiz Anselmo M. *O corpo próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty*. 2012. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOBRE AS AUTORAS

Ilanna Chagas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais. Professora da Rede Municipal de Natal e Parnamirim/RN. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (UFRN).

Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, *design* da apresentação de dados, redação do manuscrito original e redação - revisão e edição.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4575691440077485>

Maria Aparecida Dias. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora Titular (DE) da UFRN e membro efetivo dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva, Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – UFRN.

Contribuição de autoria: conceituação, análise formal, supervisão, *design* da apresentação de dados e redação do manuscrito original.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1131977255034974>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O presente trabalho foi desenvolvido em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa com seres humanos. Foram garantidos o consentimento livre e esclarecido, a confidencialidade, o anonimato e a privacidade das informações coletadas, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e tratados com responsabilidade, integridade e rigor científico.

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), CAAE: 56475821.2.0000.5292.

Declara-se que não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial na elaboração deste trabalho.

Recebido em: 02.11.24

Aceito em: 20.01.26

Publicado em: 23.04.2026